


**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

JÚLIA BATISTA ALVES

**ENSINO DE PRONÚNCIA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
REFLEXÕES E PROPOSTAS DIDÁTICAS**



ARARAQUARA – SP  
2019

Júlia Batista Alves

**ENSINO DE PRONÚNCIA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
REFLEXÕES E PROPOSTAS DIDÁTICAS**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Alves, Júlia Batista  
Ensino de pronúncia do espanhol como língua  
estrangeira: reflexões e propostas didáticas / Júlia  
Batista Alves - 2019  
240 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua  
Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)  
Orientador: Egisvanda Isys de Almeida Sandes

1. Ensino de Pronúncia. 2. Espanhol como Língua  
Estrangeira (ELE). 3. Reflexões e Propostas  
Didáticas. 4. Ensino Sistemático. 5. Percepção e  
Instrução Explícita. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Júlia Batista Alves

**ENSINO DE PRONÚNCIA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
REFLEXÕES E PROPOSTAS DIDÁTICAS**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Data da defesa: 29/05/2019

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes  
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara)

---

Membro Titular: Profa. Dra. Elena Fernandez de Molina Ortes  
Universidad de Granada (Facultad de Filología y Letras)

---

Membro Titular: Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández  
Universidade de São Paulo (FE-USP)

---

Membro Titular: Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho  
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis)

---

Membro Titular: Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha  
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara)

Local: Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu grande amor e amigo João Paulo Nobre da Silva, por todo apoio, amor e companheirismo. Também, por me auxiliar em todos os momentos e pela motivação dada em relação a prosseguir, crescer e acreditar em mim, a ser uma pessoa melhor, sempre! E por ser o primeiro interlocutor deste trabalho, contribuindo para que se tornasse possível. Este sonho é nosso!  
“Meu riso é tão feliz contigo!  
O meu melhor amigo.  
É o meu amor”.  
(Tribalistas, *Velha Infância*)

## AGRADECIMENTOS

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con él las palabras que pienso y declaro  
Madre, amigo, hermano, y luz alumbrando  
La ruta del alma del que estoy amando.  
(Violeta Parra)*

Gratidão! Palavra que está tão em voga atualmente, mas que poucos conseguem compreender, de fato, a profundidade e simbolismo de seu significado. Agradecer de verdade vem do coração, da alma e é um sentimento embebido de amor. É reconhecer que tudo e todos a nossa volta compartilham conosco, tornando possível uma experiência que é viver, desde os pequenos até os grandes detalhes. É por isso que com profunda gratidão, digo obrigada à vida, a Deus e a todos aqueles que passaram pela minha trajetória (aos que ainda permanecem), contribuindo de alguma maneira para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Agradeço, a minha orientadora, Egisvanda Isys de Almeida Sandes e ao professor Odair Luiz Nadin da Silva, por me acolherem na FCLAr, juntamente com a Profa. Nildiceia e me incentivarem a prestar o processo seletivo do doutorado, me mostrando que eu era capaz e que era possível. Agradeço, igualmente, pelo compartilhamento de ideias e experiências no percurso da pesquisa. A partilha de conhecimento proporcionada por vocês foi fundamental para a construção deste trabalho. Obrigada!

Em especial, à Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho que é parte da minha jornada acadêmica desde a Graduação na Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Campus Assis, sendo uma pessoa importante para a minha formação e crescimento tanto pessoal quanto profissional e acadêmico. Além disso, realizou contribuições essenciais para a pesquisa no Exame Geral de Qualificação e me emocionou ao resgatar uma lembrança de quando foi minha orientadora no projeto da rádio em espanhol na graduação. Professora, amadureci intelectualmente e você é parte da minha história, memória e narrativa.

Agradecimento especial para mais uma pessoa que fez parte da minha trajetória enquanto professora e pesquisadora: à Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández. Ao cursar a sua disciplina sobre formação de professores de línguas na época do mestrado da USP e receber suas valiosas contribuições na defesa, percebi que ainda tinha muito por

aprender e evoluir. Seus ensinamentos transcendem os muros das universidades. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e ao Prof. Dr. José Maria Lahoz Bengoechea pelas valiosas contribuições colocadas na ocasião do Exame Geral de Qualificação, tal como aos professores que compartilharam suas impressões no *Seminário de Linguística da Unesp*, especialmente, à Profa. Dra. Sandra Denise Gasparini Bastos, da Unesp São José do Rio Preto e ao Prof. Dr. Mário Fontes, da PUC São Paulo.

Às Professoras Doutoras, Elena Fernandez de Molina Ortes, Isabel Gretel Eres Fernandez, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e Nildiceia Aparecida Rocha, Sandra Madureira, Caroline Alves Soler e ao Prof. Dr. Alexandre Silveira Campos por aceitarem o convite de participação da banca examinadora de defesa desta tese.

À Unesp pelo fundamental papel na minha formação pessoal, profissional e acadêmica desde a Graduação em Letras na cidade de Assis até o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa situado na Unesp de Araraquara.

À Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) pelo afastamento concedido para a realização desta pesquisa e pela oportunidade de experiências que me fortalecem e amadurecem a cada dia enquanto docente. E especialmente, aos meus companheiros da área de Letras e Linguística – eixo Espanhol, que votaram a favor do afastamento.

Um profundo agradecimento, aos professores de espanhol vinculados às instituições públicas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, aos Diretores de Escola e às Diretorias de Ensino associadas às escolas por oportunizarem o levantamento de dados. Este trabalho não seria possível sem que práticas e experiências dos professores fossem compartilhadas.

Aos meus pais, Luiz e Maria, um agradecimento mais que especial e cheio de amor por me inspirarem a ser quem eu sou, pelos valores, ensinamentos e sentimentos propagados, pelas orações e torcida para que eu conquistasse os objetivos almejados.

Aos meus sobrinhos, Gabriel, Christopher, Lucas, Kauê, Nicolly e Daniel, por entenderem minhas ausências e colorirem meus dias com amor nos dias de presença.

Aos meus irmãos, Caio, Paula e Caique, por me fazerem sorrir quando os lábios estavam cerrados por preocupação.

Aos meus sogros, Eugênia e Dourivaldo pelas palavras de motivação, pelo carinho e por todo o auxílio que deram para a recolha dos dados.

Ao meu amigo-irmão Lucas Félix, por me brindar com os seus poemas, alegrando meus dias e por me ajudar a lidar com a ansiedade. Ademais, pelos mais de vinte anos de

amizade pura e verdadeira. Que possamos caminhar juntos pela eternidade e participar de mais conquistas um do outro.

Às minhas amigas e professoras, Caroline Soler, Rejane Bueno, Vanessa Santana e Adriana de Carvalho, pela amizade sincera, por estarem junto nesta caminhada, por sorrirem e chorarem comigo, pelas experiências compartilhadas, por toda força e motivação e, sobretudo, pela contribuição que disponibilizaram por meio do olhar docente. Vocês moram no meu coração.

Às amigas, Maiara Raquel, Amanda Pereira, Tamiris Destro, Taciana Martiniano (presentes que a FCLAr me deu), Anyie Lorena, Laura Rocío (jóias que a UNILA me deu) e Ariane Feletto (presente na minha história desde a graduação), pela amizade, por estarem sempre dispostas a colaborar e pelas experiências compartilhadas.

Aos amigos Laura Rocío e Vinícius Hernandez pela colaboração com a revisão do *Resumen* e do *Abstract* deste trabalho. E ao José Alferez, pela revisão das unidades didáticas e versão final do *Resumen*.

À amiga Livia Morales, mais uma das preciosidades que a Unila me reservou, por todo o apoio na reta final do trabalho.

Agradeço até mesmo à minha cachorrinha Luna, por me chamar para brincar e pedir carinho em alguns momentos, me lembrando que era preciso realizar pausas após longos períodos diante do computador e recarregar as energias para prosseguir.

Agradeço novamente ao meu companheiro, João Paulo Nobre da Silva, por todo empenho em ajudar na elaboração da tese, sendo o primeiro interlocutor e colaborando na construção dos gráficos, nas discussões sobre os textos e por ser meu ombro amigo no curso deste trabalho.

Às demais pessoas, alunos, colegas e professores que tive a oportunidade de conhecer antes e durante o percurso do doutorado, em especial, aos meus alunos que me inspiram e me motivam sempre a buscar novos conhecimentos, a refletir sobre as minhas práticas e aprendermos juntos com destaque em pensar a estar sempre evoluindo nesta profissão que é ser professor.

Enfim, a todos e a todas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse sonho, meu muito obrigada! *¡Muchísimas gracias!*



*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar [...]*  
Antonio Machado (1917)

## RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo o ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira (ELE). A discussão parte da observação de que o ensino de pronúncia nem sempre foi considerado relevante no ensino de línguas estrangeiras e de que durante muito tempo, os materiais didáticos abordaram a pronúncia por meio de exercícios e atividades descontextualizadas e de forma isolada em relação a outros aspectos da língua, como o léxico e a gramática. Para que ocorra uma comunicação fluída e inteligível, recomenda-se que o ensino da pronúncia se configure dentro de certa sistematicidade, mediante a definição de objetivos, conteúdos, atividades, exercícios e estratégias de correção específicas para cada nível, além de um trabalho que considere a relevância dos elementos suprasegmentais como ritmo, acento e entonação, para o estabelecimento de sentidos nos intercâmbios comunicativos. Nesse sentido, propõem-se as seguintes indagações: Como o ensino da pronúncia é abordado pelos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras? Quais conhecimentos são necessários para seu ensino e aprendizagem/aquisição, considerando o contexto da formação docente? Para tanto, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como o ensino da pronúncia é retratado teoricamente pelos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e pelos professores que o lecionam no ensino médio nas aulas de ELE. Assim sendo, especificamente, tem-se que: i) realizar uma revisão teórica sobre a presença/ausência da pronúncia nos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras por meio de pesquisa bibliográfica; ii) investigar, com base em teorias sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia em língua estrangeira, as atividades, exercícios e procedimentos utilizados pelos professores de espanhol do ensino médio; iii) levantar dados referentes às atividades, exercícios e procedimentos relacionados com a pronúncia no ensino de língua espanhola por meio de questionários semiestruturados; iv) analisar se os procedimentos adotados pelos professores de espanhol têm fundamento em teorias específicas sobre ensino e aprendizagem/aquisição do aspecto fônico e, por fim, v) apresentar propostas didáticas para o ensino de pronúncia na sala de aula de ELE por meio do diálogo entre os conceitos, as teorias abarcadas, as discussões e as reflexões propostas. O referencial teórico que embasa este trabalho está apoiado, por um lado, em autores que tratam da aquisição, da aprendizagem e do ensino de línguas estrangeiras (BARALO, 2011; SANTOS GARGALLO, 2010) e, por outro, em autores que tratam da aquisição do aspecto fônico em língua estrangeira e segunda língua e do ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia especificamente (CANTERO SERENA, 1998, 2003; CELCE-MURCIA et al, 2010; CORTÉS, 2002; FLEGE, 1981, 1991, 1995; GIL FERNÁNDEZ, 2007; HIDALGO NAVARRO, 2006; LLISTERRI, 2001, 2003; POLIVANOV, 1931; TRUBETSKOY, 1939, entre outros. Como procedimentos metodológicos, apresentam-se, no primeiro momento, como instrumentos para entender o ensino de pronúncia do ELE, a pesquisa bibliográfica e documental para incidir sobre as teorias de ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia em língua estrangeira; no segundo momento, análise quantitativa quanto aos dados fechados dos questionários semiestruturados e qualitativa, sobretudo, em relação às respostas subjetivas às questões abertas do material disponibilizado a professores de espanhol do ensino médio da rede pública de ensino de escolas localizadas no município de Guarulhos, na região metropolitana do estado de São Paulo, e, no terceiro momento, as propostas didáticas com tarefas e atividades de criação própria que relacionam as teorias e conceitos abordados e, também, dialogam o ensino da pronúncia com outros aspectos de uma língua, partindo de uma perspectiva comunicativa e integradora. Conclui-se que é acentuada a necessidade de investimento na formação docente no que tange à abordagem do ensino da pronúncia na sala de aula de ELE para que os professores, fundamentados em conhecimentos teóricos, possam planejar atividades de percepção com instrução explícita em prol de que os estudantes brasileiros de ELE consigam avançar na sua competência fônica e construir um repertório fônico que os auxilie nos seus intercâmbios comunicativos.

**Palavras chave:** Ensino de pronúncia. Espanhol como língua estrangeira (ELE). Reflexões e Propostas Didáticas. Ensino sistemático. Percepção e instrução explícita.

## ABSTRACT

This work had as object of study the teaching of pronunciation of Spanish as a foreign language (SFL). The discussion is based on the observation that pronunciation teaching was not always considered relevant in foreign language teaching and that for a long time, the teaching materials address pronunciation through exercises and activities that were out of context and isolated from other aspects of the languages, such as lexicon and grammar. For a fluent and intelligible communication to take place, it is recommended that the teaching of pronunciation be configured with a certain system, by defining objectives, contents, activities, exercises and correction strategies specific to each level, in addition to a work that considers the relevance of suprasegmentally elements such as rhythm, accent and intonation, for the establishment of the sense in communicative exchanges. In this sense, the following questions are proposed: How is the teaching of pronunciation addressed by the different methods and approaches of the foreign language teachings? Which knowledge are needed for the teaching and learning /acquisition, taking in consideration the context of the teacher education? To this end, the general objectives of the research was to understand how pronunciation teaching is described theoretically by the different methods and approaches of the foreign language teachings and by the teachers who teach it in high school in the SFL classes. Thus, specifically, must to: i) carry out a theoretical review on the presence/absence of pronunciation in the different methods and approaches of teaching foreign languages by means of bibliographic research; ii) investigate, based on theories on teaching and learning/acquisition of pronunciation in foreign language, the activities, exercises and procedures used by high school Spanish teachers; iii) collect data related at the previous point, pertaining to the pronunciation in Spanish language teaching through semi-structured questionnaires; iv) analyze whether the procedures adopted by the Spanish teachers are based on specific theories on teaching and learning/acquisition of the phonic aspect and, finally, v) present didactic proposals for the teaching of pronunciation in the SFL classroom through the dialogue between the concepts, the theories covered, the discussions and the proposed reflections. The theoretical framework that underlies this work is supported, on the one hand, by authors who deal with the acquisition, learning and teaching of foreign languages. (BARALO, 2011; SANTOS GARGALLO, 2010) and, on the other hand, in authors who deal with the acquisition of the phonic aspect in foreign language and second language and teaching and learning/acquisition of pronunciation specifically (CANTERO SERENA, 1998, 2003; CELCE-MURCIA et al, 2010; CORTÉS, 2002; FLEGE, 1981, 1991, 1995; GIL FERNÁNDEZ, 2007; HIDALGO NAVARRO, 2006; LLISTERRI, 2001, 2003; POLIVANOV, 1931; TRUBETSKOY, 1939, among others. As a methodological procedure, they are presented, at first, as instruments to understand the teaching of pronunciation of the SFL, the bibliographic and documentary research to focus on the theories of teaching and learning/acquisition of pronunciation in a foreign language; in the second moment, quantitative analysis regarding the closed data of semi-structured questionnaire and qualitative analysis, especially in relation to the subjective answers to the open questions of the material made available to the high school Spanish teachers in the public high school system of schools located in Guarulhos, a city in the metropolitan region of the state of São Paulo, and, in the third moment, the didactic proposals with tasks and activities of their own creation that relate the theories and concepts approached and also dialogue the teaching of pronunciation with other aspects of a language, starting from a communicative and integrative perspective. It is concluded that the need for investment in teacher training is accentuated with regard to the approach to teaching pronunciation in the SFL classroom so that teachers, based on theoretical knowledge, can plan perceptual activities with explicit instruction in order for Brazilian SFL students to advance in their phonic competence and build a phonic repertoire that helps them in their communicative exchanges.

**Keywords:** Teaching pronunciation. Spanish as a foreign language (SFL). Reflection and teaching proposals. Systematic teachings. Perception and explicit instruction.

## RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo de estudio la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera (ELE). La discusión parte de la observación de que la enseñanza de la pronunciación no siempre fue considerada relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras y de que, durante mucho tiempo, los materiales didácticos abordaron la pronunciación por medio de ejercicios y actividades descontextualizadas y de forma aislada con relación a otros aspectos de la lengua, como el léxico y la gramática. Para que ocurra una comunicación fluida e inteligible, se recomienda que la enseñanza de la pronunciación se configure dentro de cierta sistematización, mediante la definición de objetivos, contenidos, actividades, ejercicios y estrategias de corrección específicas para cada nivel, además de un trabajo que considere la relevancia de los elementos suprasegmentales como ritmo, acento y entonación, para el establecimiento de sentidos en los intercambios comunicativos. De esta manera, se proponen las siguientes indagaciones: ¿Cómo la enseñanza de la pronunciación es abordada por los diferentes métodos y abordajes de enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Cuáles conocimientos son necesarios para su enseñanza y aprendizaje/adquisición, considerando el contexto de la formación docente? Por tanto, el objetivo general de la investigación fue comprender como la enseñanza de la pronunciación es retratada teóricamente por los diferentes métodos y abordajes de enseñanza de lenguas extranjeras, y por los profesores que enseñan en la escuela secundaria en las clases de ELE. Por lo tanto, específicamente, tuvimos que: i) realizar una revisión teórica sobre la presencia/ausencia de la pronunciación en los diferentes métodos y abordajes de enseñanza de lenguas extranjeras por medio de investigación bibliográfica; ii) investigar, con base en teorías sobre enseñanza y aprendizaje/adquisición de pronunciación en lengua extranjera, las actividades, ejercicios y procedimientos utilizados por los profesores de español de escuela secundaria; iii) levantar datos referentes al punto anterior, por medio de cuestionarios semiestructurados; iv) analizar si los procedimientos adoptados por los docentes de ELE tienen fundamento en teorías específicas sobre enseñanza y aprendizaje/adquisición del aspecto fónico y, por fin, v) presentar propuestas didácticas para la enseñanza de pronunciación en el salón de clases de ELE por medio del diálogo entre los conceptos, las teorías abarcadas, las discusiones y las reflexiones propuestas. El referencial teórico que sustenta este trabajo está apoyado, por un lado, en autores que tratan de la adquisición, del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras (BARALO, 2011; SANTOS GARGALLO, 2010) y, por otro, en autores que tratan de la adquisición del aspecto fónico en lengua extranjera y segunda lengua, y de la enseñanza y aprendizaje/adquisición de la pronunciación específicamente (CANTERO SERENA, 1998, 2003; CELCE-MURCIA et al, 2010; CORTÉS, 2002; FLEGE, 1981, 1991, 1995; GIL FERNÁNDEZ, 2007; HIDALGO NAVARRO, 2006; LLISTERRI, 2001, 2003; POLIVANOV, 1931; TRUBETSKOY, 1939, entre otros. Como procedimientos metodológicos, se presentan, en el primer momento, como instrumentos para entender la enseñanza de la pronunciación del ELE, la investigación bibliográfica y documental para incidir sobre las teorías de enseñanza y aprendizaje/adquisición de la pronunciación en lengua extranjera; en un segundo momento, análisis cuantitativa cuanto a los datos cerrados de los cuestionarios semiestructurados y cualitativos, sobre todo, en relación a las respuestas subjetivas a las cuestiones abiertas de los materiales disponibles para profesores de español de las escuelas secundarias de la red pública de educación de escuelas localizadas en el municipio de Guarulhos, en la región metropolitana del estado de *São Paulo*, y, en un tercer momento, las propuestas didácticas con tareas y actividades de creación propia que relacionan las teorías y conceptos abordados y, también, dialogan la enseñanza de la pronunciación con otros aspectos de una lengua, partiendo de una perspectiva comunicativa e integradora. Se concluye que es acentuada la necesidad de invertir en la formación docente en lo que respecta al abordaje de la enseñanza de la pronunciación en el salón de clases de ELE para que los profesores, fundamentados en conocimientos teóricos, puedan planear actividades de percepción con instrucción explícita en pro de que los estudiantes brasileños de ELE logren avanzar en su competencia fónica y construir un repertorio fónico que los auxilie en sus intercambios comunicativos.

**Palabras Clave:** Enseñanza de pronunciación. Español como lengua extranjera (ELE). Reflexiones y Propuestas Didácticas. Enseñanza sistemática. Percepción e instrucción explícita.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Tempo de docência em ELE.....	125
<b>Gráfico 2</b> – A aprendizagem da pronúncia nas aulas de ELE enquanto estudantes.....	127
<b>Gráfico 3</b> – Conhecimento sobre elementos segmentais e suprasegmentais.....	132
<b>Gráfico 4</b> – Importância de conhecimentos fonéticos e fonológicos da LM e da LE...	135
<b>Gráfico 5</b> – Atividades de pronúncia em duplas ou grupos.....	141
<b>Gráfico 6</b> – Utilização de material específico para o ensino da pronúncia.....	147
<b>Gráfico 7</b> – Ensino da pronúncia e os materiais didáticos.....	152
<b>Gráfico 8</b> – O ensino da pronúncia nas aulas de ELE.....	155

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Principais alterações na LDB: ensino de línguas estrangeiras.....	35
<b>Quadro 2</b> – Macroestratégias (PM) e ensino e aprendizagem da pronúncia.....	64
<b>Quadro 3</b> – Fases de domínio da pronúncia.....	102
<b>Quadro 4</b> – Cinco passos pedagógicos para o ensino comunicativo da pronúncia...	107
<b>Quadro 5</b> – Perfil dos informantes da pesquisa.....	116
<b>Quadro 6</b> – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 2.3 do questionário.....	133
<b>Quadro 7</b> – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 3.7 do questionário.....	136
<b>Quadro 8</b> – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 3.6 do questionário.....	142
<b>Quadro 9</b> – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 3.8 do questionário.....	148
<b>Quadro 10</b> – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 3.5 do questionário.....	152
<b>Quadro 11</b> – Comparativo entre a aprendizagem e o ensino de pronúncia dos informantes.....	161
<b>Quadro 12</b> – Triangulação entre três informantes distintos.....	163
<b>Quadro 13</b> – Conteúdos de pronúncia das unidades didáticas.....	168

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Domínio da pronúncia	93
<b>Figura 2</b>	Sequência hierárquica de conteúdos fônicos	93
<b>Figura 3</b>	Atividades capacitadoras e atividades comunicativas	106
<b>Figura 4</b>	Atividades motivadoras e atividades reguladoras	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABH	Associação Brasileira de Hispanistas
AC	Abordagem Comunicativa
APEESP	Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
APE-AM	Associação de Professores de Espanhol do Amazonas
APEMG	Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Minas Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEL	Centro de Estudos de Línguas
Conep	Comitê de Ética em Pesquisa
DELE	Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira
ELA	Espanhol Língua Adicional
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LO	Língua Objeto
L1	Língua 1 ou Primeira língua
L2	Língua 2 ou Segunda Língua
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia</i>
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
MVT	Método Verbo-tonal
Ocem	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
PM	Pós-Método
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Senacape	Secretaria Nacional de Associações de Professores de Espanhol
Sesi	Serviço Social da Indústria
SGAV	<i>Structure-Global Audiovisual</i>
SLM	<i>Speech Learning Model</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”



Unifesp

Universidade Federal de São Paulo

Unila

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) NO BRASIL</b> .....	<b>27</b>
1.2 (DES)POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL: O INFERNO DE DANTE.....	34
<b>2 A PRONÚNCIA E O ENSINO DE LÍNGUAS: PRINCESA OU PLEBEIA?</b> .....	<b>41</b>
2.2 A PRONÚNCIA NO CONTEXTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	57
2.3 A PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO: MICROESTRATÉGIAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA.....	62
<b>3 SABERES NECESSÁRIOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA NA SALA DE AULA DE LE</b> .....	<b>67</b>
3.1 TEORIAS SOBRE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DO ASPECTO FÔNICO .....	67
3.1.1 A INTERLÍNGUA E A SUA RELAÇÃO COM A PRONÚNCIA .....	73
3.1.2 O FENÔMENO DA INTERCOMPREENSÃO: A PROXIMIDADE ENTRE O PORTUGUÊS E O ESPANHOL.....	76
3.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA.....	79
3.2.1 REPERCUSSÕES POSITIVAS E NEGATIVAS DA PRONÚNCIA .....	83
3.2.2 O MITO DO FALANTE NATIVO.....	84
3.2.3 <i>SE HACE CAMINO AL ANDAR</i> : QUE, QUANDO E COMO? .....	88
3.2.3.1 <i>A relevância da prosódia</i> .....	94
3.2.3.2 <i>Prática docente: modelos de atuação</i> .....	102
<b>4 TECENDO PALAVRAS, ENTRETECENDO IDEIAS</b> .....	<b>110</b>
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	110
4.1.1 ORGANIZAÇÃO, COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	111
4.1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	115
4.1.2.1 <i>Perfil dos informantes</i> .....	116
4.1.3 O INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	118
4.1.3.1 <i>Contextualização do questionário oficial</i> .....	120
4.1.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INDIRETA.....	122
4.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	123
4.2.1 DADOS PESSOAIS GERAIS DOS INFORMANTES .....	123
4.2.2 A APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA NAS AULAS DE ELE: EXPERIÊNCIA PESSOAL DOS INFORMANTES .....	126
4.2.3 O ENSINO DA PRONÚNCIA NAS AULAS DE ELE: PRÁTICA DOCENTE .....	140
<b>5 PROPOSTAS DIDÁTICAS: METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA</b> .....	<b>166</b>
5.1 UNIDADES DIDÁTICAS.....	169
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>211</b>
<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>225</b>
<b>APÊNDICE 2 – MODELO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b> .....	<b>227</b>
<b>APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PILOTO</b> .....	<b>228</b>
<b>APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO VERSÃO OFICIAL</b> .....	<b>233</b>
<b>ANEXO 1 – APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	<b>238</b>

## INTRODUÇÃO

O nosso interesse pelo tema desta investigação teve início na sala de aula e surge de nossa experiência de mais de dez anos como docente de espanhol como língua estrangeira (ELE) em escolas de idiomas, no Serviço Social da Indústria (Sesi) para turmas de ensino médio, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Araraquara, como professora substituta de Língua Espanhola I e III no curso de Letras e, atualmente, como docente do Magistério Superior de Espanhol Língua Adicional (ELA) na Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila).

Destacamos, então, um processo de vinculação entre a pesquisa e a nossa carreira no magistério, ressaltando que o primeiro contato com a língua espanhola ocorreu na adolescência a partir do curso realizado no Centro de Estudos de Línguas (CEL) associado à E.E. Prof. Raul Brasil, na cidade de Suzano/SP, sendo parte formativa que contribuiu para a inserção profissional. De forma simultânea, a língua espanhola mostrou-se parte da nossa identidade, das maneiras de ser (gostos como músicas, livros, entre outros), pois, conforme Nóvoa (1995, p. 17):

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

A profissionalidade e a personalidade, como expressa o autor, foi fundamental para a proposta desta pesquisa, que trata de pensar na questão da pronúncia que, muitas vezes, não é considerada importante no ensino de línguas estrangeiras e, neste trabalho, no ensino de língua espanhola. Deste modo, para retratar esta temática, retomamos as razões que contribuíram para o escopo da pesquisa.

No primeiro momento, partimos da observação de que a maioria dos materiais didáticos para ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE)<sup>1</sup> não trata a pronúncia em

---

<sup>1</sup> No que diz respeito aos materiais didáticos, não partimos somente da nossa experiência como professora de ELE, senão, também, de estudos na área de ELE e de ensino de pronúncia, de autores utilizados neste trabalho como referencial teórico, que apontam a necessidade de complementação dos materiais didáticos nesse quesito (BARTOLÍ RIGOL, 2005, 2012; CARBÓ et al, 2003; IRUELA, 2004, 2007b; SANTAMARÍA BUSTO, 2010, entre outros). Vale destacar, no Brasil, a grande contribuição que temos tido nos últimos tempos, nesse sentido, com os livros didáticos de espanhol selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

todas as unidades e em todos os níveis e, quando trata, há uma preferência pelos elementos segmentais da língua (sons de vogais e consoantes), trazendo, raramente, os elementos suprasegmentais (ritmo, entonação, acento etc.). Além disso, as atividades aparecem, muitas vezes, descontextualizadas e em listas de palavras isoladas. Não há uma integração, nem com as unidades em questão, nem com outros aspectos da língua, como a gramática e o léxico, por exemplo. Em um segundo momento, partimos da observação do que apontam alguns autores (BARTOLÍ RIGOL, 2005; LAHOZ BENGOCHEA, 2007; SANTAMARÍA BUSTO, 2007, entre outros) de que muitos alunos de ELE apresentam dificuldades relacionadas ao aspecto fônico da língua mesmo em estágios mais avançados de aprendizagem/aquisição dessa LE.

Sobre as dificuldades mencionadas, pensando no contexto brasileiro, ressaltamos que as semelhanças entre o português e o espanhol, muito mais do que as diferenças, podem ocasionar o surgimento de dificuldades de aprendizagem/aquisição por parte dos estudantes de ELE com relação a alguns segmentos e suprasegmentos (esse tema será aprofundado no terceiro capítulo). Assim, surge a necessidade de se pensar em uma metodologia diferenciada<sup>2</sup> para o ensino do aspecto fônico e da pronúncia de línguas próximas e em materiais adequados e específicos a esse contexto e a esse público. A sensibilidade ao contexto pode ser o ponto de partida e um ponto facilitador para direcionamentos importantes nesse sentido, como veremos ao apresentar e discutir sobre o Pós-Método no segundo capítulo (subseções 2.1 e 2.3).

Dessa forma, gostaríamos de destacar o papel da formação docente e da prática do professor em sala de aula dentro desse cenário do ensino e da aprendizagem/aquisição da pronúncia, no que diz respeito aos saberes necessários para que o professor possa contribuir a que os estudantes avancem na sua competência fônica. Esses saberes podem auxiliá-lo tanto no que concerne aos materiais didáticos (para análise, seleção, adaptação de materiais existentes e elaboração do seu próprio material etc.) quanto a lidar com as dificuldades fônicas apresentadas pelos estudantes (análise e hierarquização dos tipos de erros e

---

<sup>2</sup> Entendemos por metodologia diferenciada para o ensino e a aprendizagem/aquisição do aspecto fônico e da pronúncia de línguas próximas, no caso, o português e o espanhol, uma metodologia baseada na concepção de ensino comunicativo e sistemático da pronúncia, que parta do reconhecimento da relevância da prosódia e do papel de atividades de percepção com instrução explícita para uma reeducação do ouvido do estudante brasileiro de ELE, de modo a contribuir para que esse estudante possa avançar na sua competência fônica de maneira a diminuir as interferências negativas de sua língua materna nesse sentido. As concepções e conceitos a que fazemos referência são discutidos e defendidos ao longo da tese como saberes necessários por parte do professor de ELE para um ensino mais efetivo e significativo da pronúncia.

dificuldades, planejamento de atividades, exercícios e formas de correção mais direcionadas etc.)

Além das razões elencadas até o momento, consideramos como significativo situar o tema no campo acadêmico, apresentando como é representado o ELE na produção do conhecimento a partir de um levantamento no banco de teses e dissertações da Base Digital de Teses e Dissertações da Capes<sup>3</sup>. Iniciamos a busca com o termo “ensino de língua espanhola”, sem aspas, e encontramos quinhentos e vinte e um trabalhos (dissertações e teses) distribuídos entre diversos Programas de pós-graduação em Letras: com enfoque na língua espanhola, literatura espanhola e hispano-americana, linguística, linguística aplicada e estudos da linguagem, entre outros. Salientamos a diversidade de programas a nível *stricto sensu* que discutem o ELE.

Rastreamos também a denominação “ensino de língua espanhola”, entre aspas, para a delimitação da busca em relação a trabalhos que agreguem ao conjunto de termos, o mais próximo do tratamento da atuação, do verbo ensinar. Consideramos, com os dados, setenta e sete trabalhos que abordaram variadas temáticas dentro do ELE, tais como: língua de fronteira, educação e linguagem, políticas e ensino, brincadeiras e músicas como recursos didáticos e metodológicos, uso do dicionário no espanhol, métodos de aprendizagem, o espanhol na educação especial, e também na perspectiva inclusiva, manuais didáticos, práticas linguísticas, gêneros discursivos, literatura, formação de professores e tecnologias digitais.

Já relacionando o ELE com a pronúncia, partindo da denominação “pronúncia e ensino da língua espanhola”, apareceram sete trabalhos<sup>4</sup> que versam sobre: aspectos das políticas linguísticas baseados no ensino da pronúncia, erros fonéticos na produção de discentes e as formas de reconhecimento desses erros, dificuldades dos estudantes cearenses

---

<sup>3</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ainda não disponibilizou o banco de resumos de teses e dissertações anteriores a 2011. Buscamos, então, outro instrumento no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 fev. 2019.

<sup>4</sup> 1) Políticas linguísticas no ensino de pronúncia do espanhol/L2: em foco, as sibilantes, de Davidson Martins Viana Alves (Dissertação de 2017); 2) Ensino de pronúncia no Curso de Espanhol do Núcleo de Línguas da Uece: Diagnóstico e Proposta Didática, de Carla Aguiar Falcão (Dissertação de 2009); 3) Aspectos da aquisição da vogal oral /a/ em língua espanhola por estudantes de língua portuguesa: a questão da percepção, de Maria Alejandra Pasca (Dissertação de 2003); 4) A produção das vogais médias do espanhol na interlíngua de aprendizes cearenses, de Kátia Cilene David da Silva (Tese de 2012); 5) Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do Centro-oeste brasileiro, de Luciana Schuster (Dissertação de 2009); 6) Um estudo fonético-acústico sobre róticos em variantes do espanhol, de Maria da Piedade Soares Cóstola (Dissertação de 2017) e 7) Percepção e produção de vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro, de Giane Rodrigues dos Santos (Tese de 2014).

em estudar o espanhol como língua estrangeira na produção oral dos fonemas vocálicos /ε/ e /ɔ/, pois relacionam à pronúncia dos fonemas com a língua materna, os usos fonéticos acústicos sobre os róticos em espanhol, que são uma classe de sons que destaca uma ampla alofonia em coda silábica, considerando que o português e o espanhol diferem na relação grafema e fonema e, finalmente, a percepção e a produção de vogais médias [e] e [o] do espanhol por falantes do português, variante brasileira, com enfoque no curso de Letras/Espanhol oferecido tanto de forma presencial quanto a distância. De acordo com o exposto, percebemos que há pouquíssimos estudos sobre a pronúncia no ensino de espanhol, fator que também torna esta pesquisa relevante tanto para o campo acadêmico quanto para a possibilidade de profissionais da educação básica acessarem-na para a busca de conhecimento sobre a pronúncia desse idioma.

A pronúncia nem sempre foi essencial no ensino de línguas estrangeiras, ocupando de tempos em tempos, ora lugar de destaque, ora de olvido. Também no desenvolvimento do enfoque comunicativo, o tema se tornou secundário para a comunicação do aluno sempre que ele conseguia comunicar-se, ainda que com dificuldades, ignorando os aspectos segmentais e suprasegmentais<sup>5</sup> da língua. Diante de tal fato, se reduz o significado de comunicação efetiva, pois elementos segmentais e suprasegmentais, sobretudo, que desempenham importante papel para a inteligibilidade de uma mensagem, deixam de ser considerados, afetando o desenvolvimento da competência fônica e da competência linguística, de maneira mais global (SANTOS GARGALLO, 2010; SANTAMARÍA BUSTO, 2007; CELCE-MURCIA et al, 2010; HIDALGO NAVARRO, 2006; CANTERO SERENA, 2003; HIDALGO NAVARRO; CABEDO NEBOT, 2012).

Estamos de acordo com diversos autores que consideram que, para que haja uma comunicação fluida, reconhecendo a importância dos elementos suprasegmentais, o ensino da pronúncia deve configurar-se dentro de certa sistematicidade, mediante a definição de objetivos, conteúdos, atividades, exercícios e estratégias de correção específicas para cada nível (CARBÓ et al, 2003; CELCE-MURCIA et al, 2010; GIL FERNÁNDEZ, 2007; LLISTERRI, 2003).

---

<sup>5</sup> Os aspectos segmentais e suprasegmentais ou elementos segmentais e suprasegmentais ou, ainda, segmentos e suprasegmentos, basicamente se referem aos sons vocálicos e consonantais de uma língua (segmentos) e ao ritmo, acento, entonação etc. (suprasegmentos). Esses conceitos serão aprofundados nos capítulos teóricos deste trabalho.

Neste trabalho, consideraremos a pronúncia como produção e percepção dos sons da fala de forma conjunta, englobando elementos segmentais, suprasegmentais e paralinguísticos, como defenderam os autores aqui mencionados. Além disso, pensamos no ensino da língua espanhola de maneira integrada a outros aspectos da língua, considerando a natureza integradora da linguagem.

Pensando na sistematicidade do ensino da pronúncia do espanhol, na relevância dos elementos suprasegmentais nesse contexto, nas observações elencadas pelos autores da área que demarcam que a maioria dos materiais didáticos não abordam a pronúncia em todos os níveis e tratam-na, de maneira geral, de forma descontextualizada e isolada de outras atividades, conteúdos e exercícios (BARTOLÍ RIGOL, 2005; CARBÓ *et al*, 2003; IRUELA, 2004, 2007b; SANTAMARÍA BUSTO, 2010, entre outros) e que muitos estudantes de ELE apresentam dificuldades referentes ao aspecto fônico, mesmo em níveis e estágios mais avançados de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira (BARTOLÍ RIGOL, 2005; LAHOZ BENGOCHEA, 2007; SANTAMARÍA BUSTO, 2007, entre outros), apresentamos as seguintes perguntas de pesquisa: Como o ensino da pronúncia é abordado pelos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras? Quais conhecimentos são necessários para seu ensino e aprendizagem/aquisição, considerando o contexto da formação docente?

A partir das perguntas de pesquisa apontadas, levantamos como hipótese que os professores podem não possuir uma orientação que dirija seu trabalho com a pronúncia, dada a ausência de uma formação específica no que diz respeito à formação continuada e, também, pela falta de manuais especializados sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia do ELE no contexto brasileiro.

A ausência de uma formação continuada específica a que nos referimos, bem como a falta de acesso a materiais fora do contexto brasileiro, podem estar atreladas à divisão de classes sociais, à função social da profissão docente, à precarização do trabalho, a jornadas intensas, entre outras questões que não serão aprofundadas neste trabalho, mas que merecem ser lembradas, pensando na importância da valorização do profissional do magistério.

Por sua vez, temos como objetivo geral desta tese:

- Compreender como o ensino da pronúncia é abordado teoricamente pelos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e pelos professores que o lecionam no ensino médio nas aulas de ELE.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Realizar uma revisão teórica sobre a presença/ausência da pronúncia nos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras por meio de pesquisa bibliográfica;
- Investigar, à luz das teorias sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia em língua estrangeira, as distintas atividades, exercícios e procedimentos aplicados em sala de aula por professores de espanhol do ensino médio da rede pública de ensino, de escolas localizadas no município de Guarulhos, na região metropolitana do estado de São Paulo;
- Levantar dados por meio de questionários semiestruturados relacionados às atividades, exercícios e procedimentos, associados ao trabalho com a pronúncia no ensino de língua espanhola;
- Analisar se tais procedimentos adotados baseiam-se em alguma(s) teoria(s) específica(s) sobre ensino e aprendizagem/aquisição do aspecto fônico;
- Apresentar propostas didáticas para o ensino de pronúncia na sala de aula de ELE por meio do diálogo entre os conceitos e as teorias abordadas e as discussões e reflexões propostas.

O referencial teórico que embasa este trabalho compreende as teorias sobre ensino e aprendizagem/aquisição de línguas, de modo geral, do aspecto fônico e do ensino e da aprendizagem da pronúncia propriamente dita.

A escolha dos autores utilizados deveu-se, sobretudo, pelas reflexões postuladas sobre a inversão da ordem tradicional de se ensinar pronúncia, atribuindo a devida importância aos fenômenos suprasegmentais e às atividades de percepção (GIL FERNÁNDEZ, 2007; HIDALGO NAVARRO; CABEDO NEBOT, 2012; LAHOZ BENGOCHEA, 2006; SANTAMARÍA BUSTO, 2007, entre outros) que guiam as nossas reflexões sobre como podemos auxiliar os estudantes brasileiros de espanhol a progredirem na sua competência fônica, já que muitos deles apresentam dificuldades<sup>6</sup> para perceber algumas características

---

<sup>6</sup> Algumas dificuldades de estudantes brasileiros de ELE com relação à pronúncia e à aprendizagem/aquisição do aspecto fônico podem ser consultadas em Oliveira; Cantero Serena (2011); Masip (1995, 1999) e Sandes (2010), por exemplo. Na seção 3.2.3 deste trabalho discorreremos sobre contribuições dessas obras. Suas referências completas encontram-se ao final deste trabalho.



fônicas do espanhol, necessárias para a evolução dessa competência e sua utilização, de maneira satisfatória, nos intercâmbios comunicativos.

Entendemos que ensinar comunicativamente a pronúncia é justamente considerar o papel que ela desempenha efetivamente para a comunicação. Além do léxico e da gramática, comumente priorizados no ensino de línguas, a pronúncia inteligível, proficiente dos sons e a utilização de um acento, um ritmo e uma entonação adequados contribuirá para a inteligibilidade e a compreensibilidade de uma mensagem. O seu contrário poderá acarretar prejuízos à comunicação, como mal-entendidos, constrangimentos, desconfortos e, até mesmo, obstáculos que impossibilitem uma comunicação efetiva.

A tese defendida neste trabalho é a de que é necessário investir mais na formação docente, no que diz respeito à abordagem do ensino da pronúncia na sala de aula de ELE, de modo que os professores possam, por meio de conhecimento teórico, planejar atividades de percepção com instrução explícita e, assim, tentar contribuir, de alguma maneira, para que os estudantes brasileiros de ELE possam avançar na sua competência fônica e construir um repertório fônico que os auxilie nos intercâmbios comunicativos. Isso pode conferir a eles não só uma fala mais natural e espontânea, mas também as ferramentas necessárias para a eliminação de obstáculos que dificultem ou impeçam que se estabeleça uma comunicação efetiva com seus interlocutores, sejam eles nativos ou usuários multicompetentes<sup>7</sup> da LE/segunda língua (doravante L2)<sup>8</sup>.

Nas linhas a seguir, apresentamos como está organizado o trabalho desenvolvido.

No capítulo 1, denominado *O ensino da língua espanhola como língua estrangeira (ELE) no Brasil*, discorreremos sobre a presença/ausência da língua espanhola no sistema educativo brasileiro, além das línguas estrangeiras, adicionais ou segundas, de um modo geral, partindo da analogia com os espaços do purgatório, do paraíso e do inferno, fazendo

---

<sup>7</sup> Entende-se por usuário multicompetente o sujeito que sabe e utiliza mais de uma língua para comunicar-se (compreendendo a língua materna, a língua estrangeira ou segunda língua, a interlíngua etc.). Em discussões sobre o modelo de falante nativo no ensino de línguas, o termo usuário multicompetente tem a função de deslocar o foco do falante nativo para o aprendiz de línguas estrangeiras ou outros usuários do idioma (COOK, 1999).

<sup>8</sup> Muitos autores propõem a distinção entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), entre os quais se destaca Stephen Krashen (1981). Para ele, a L2 é aquela que se adquire de forma inconsciente, espontânea, natural em uma comunidade linguística, ao passo que a LE se aprende mediante processos conscientes, instrução formal e em um contexto institucional. Daí também resulta a distinção entre aquisição e aprendizagem, proposta pelo mesmo autor. Neste trabalho, daremos preferência ao termo LE, ainda que em alguns momentos os dois sejam utilizados indistintamente, dada a complexidade evidenciada em estudos existentes, que apontam a dificuldade em determinar categoricamente quando algo foi adquirido ou aprendido. Também serão utilizados indistintamente os termos língua materna (LM) e primeira língua (L1).

referência à *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, clássico da literatura universal escrito no século XIV. Ainda neste mesmo capítulo, refletimos sobre a importância das línguas na vida dos sujeitos, considerando os vários âmbitos em que elas influenciam, de alguma maneira.

No capítulo 2, *A pronúncia e o ensino de línguas: princesa ou plebeia?*, por meio do delineamento de um breve panorama histórico da didática do ensino de línguas, situamos o lugar da pronúncia nos métodos e nas abordagens de ensino, discorrendo sobre quais as implicações didáticas positivas e negativas no seu tratamento.

No capítulo 3, intitulado *Saberes necessários para o ensino e a aprendizagem da pronúncia na sala de aula de LE*, por sua vez, nos concentramos nas teorias sobre aquisição, ensino e aprendizagem do aspecto fônico<sup>9</sup> e no ensino e na aprendizagem/aquisição da pronúncia propriamente dita, saberes considerados necessários para que o professor possa identificar e compreender os erros e as dificuldades de seus alunos, tornando-se capaz de propor atividades coerentes, significativas e adequadas, bem como de adaptar e criar exercícios e atividades que contribuam para o progresso da competência fônica dos estudantes e para o alcance de uma comunicação mais efetiva, inteligível e compreensível. Dito de outra forma, tentamos capacitar os professores com esses conhecimentos teórico-metodológicos com a intenção de que eles possam enriquecer, de alguma maneira, a sua prática docente.

Entre os principais conceitos e teorias, destacamos os de interlíngua (SELINKER, 1972), de intercompreensão, de concepção e tratamento de erros (CORDER, 1967), de Análise Contrastiva, bem como os conceitos de “surdez fonológica” (POLIVANOV, 1931), de “crivo fonológico” (TRUBETSKOY, 1939) e a categorização de sons percebidos pelos aprendizes de uma LE ou L2, a partir do Modelo de Aprendizagem da Fala (FLEGE, 1981, 1991, 1995). Estes foram trazidos, num primeiro momento, como imprescindíveis para a compreensão de diversos fenômenos e especificidades que envolvem o ensino e a aprendizagem/aquisição de línguas próximas, como o português e o espanhol.

Em um segundo momento, tratamos de teorias e conceitos específicos sobre o ensino e a aprendizagem/aquisição da pronúncia e tentamos responder a várias questões sobre o que, quando e como ensinar pronúncia, no que diz respeito ao planejamento quanto a objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, estratégias de correção e avaliação. Ademais,

---

<sup>9</sup> Quando utilizamos o termo aspecto(s) fônico(s), estamos nos referindo aos sons existentes na comunicação humana de modo geral (CANTERO, 1998), no caso, os sons do espanhol.

apresentamos as principais discussões dos estudiosos da área, como Cantero Serena (1994, 1998, 2002, 2003), Llisterri (2001, 2003), Hidalgo Navarro (2006), Santamaría Busto (2007, 2013) Gil Fernández (2007), Iruela (2007a, 2007b), Celce-Murcia et al (2010), Hidalgo Navarro e Cabedo Nebot (2012), entre outros. Estes estudiosos destacaram a relevância da prosódia e de práticas de percepção para a reeducação do ouvido de estudantes de LE, bem como as implicações negativas da dependência da escrita no tratamento da pronúncia em sala de aula.

No capítulo 4, *Tecendo palavras, entretecendo ideias*, apresentamos a metodologia de trabalho que conduzirá as reflexões, as análises e as proposições didáticas. Para fins de análise e desenvolvimento do trabalho, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa-quantitativa em que utilizamos um questionário semiestruturado, com perguntas fechadas, abertas e mistas como instrumento de pesquisa para a coleta dos dados com onze professores de espanhol da rede regular pública de ensino de escolas localizadas no município de Guarulhos, na região metropolitana do estado de São Paulo. Neste capítulo, além da apresentação dos instrumentos de pesquisa, da seleção e caracterização dos sujeitos e dos procedimentos de análise, explicitamos as discussões, análises e os resultados obtidos. A partir do tratamento quantitativo e qualitativo dos dados coletados por meio da aplicação do questionário aos sujeitos da pesquisa, adotamos como procedimento de análise a triangulação das informações coletadas, considerando: a) a relação que se estabelece entre as informações obtidas pelas três partes do questionário (dados pessoais e profissionais, aprendizagem da pronúncia e prática docente); b) as percepções dos informantes sobre questões que envolvem o ensino da pronúncia nas aulas de ELE, bem como sobre as teorias e conceitos aos quais elas se referem e c) o diálogo entre as análises realizadas a partir dos dois pontos anteriores e os teóricos e teorias que fundamentam esta investigação, conduzindo às considerações finais.

Por fim, no capítulo 5, *Propostas didáticas*, apresentamos algumas propostas de tarefas, exercícios e atividades para o ensino da pronúncia na sala de aula de ELE, por meio das quais é possível vislumbrar uma aplicação prática dos conceitos e teorias abordadas ao longo do trabalho e que fundamentam a tese.

As considerações finais trazem algumas reflexões sobre o caminho trilhado e a retomada das principais ideias que conduziram as discussões ao longo do trabalho. As análises realizadas por meio do diálogo com as teorias que fundamentaram a tese e da triangulação dos dados obtidos, levaram à confirmação da hipótese inicial levantada. Por fim,

as considerações finais buscam apontar diretrizes a serem consideradas em pesquisas futuras sobre a forma de tratamento e abordagem da pronúncia no ensino de ELE, prezando pela sua importância e aprofundamento nas aulas.

## 1 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) NO BRASIL

Neste capítulo objetivamos apresentar algumas considerações sobre a presença/ausência da língua espanhola no sistema educativo brasileiro, ponderando também sobre as demais línguas estrangeiras, adicionais ou segundas, de modo geral. Para tanto, será traçado um breve percurso histórico<sup>10</sup> sobre a língua espanhola no nosso país, elucidando momentos em que ela esteve ora no purgatório, ora no paraíso, ora no inferno. Nossa intenção com esse capítulo é situar docentes, estudantes e outros profissionais que leiam este trabalho, quer sejam brasileiros ou não, sobre o panorama geral do lugar que o espanhol ocupa no nosso país e como a questão da política linguística (ou a falta dela), pode influenciar em questões como a do ensino da pronúncia. Sobre essa influência, trataremos nas considerações finais deste trabalho.

Com essa analogia ao purgatório, ao paraíso e ao inferno, fazemos referência à *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, clássico da literatura universal escrito no século XIV. Assim, apresentamos os momentos de sofrimento e provação do estudo do espanhol no Brasil (purgatório), o momento em que goza de certo prestígio e reconhecimento, ainda que parcial (paraíso) e, por fim, o momento de total desconsideração, de negação de sua importância para o brasileiro (inferno). Vale dizer, aqui, que não pretendemos realizar discussões de cunho teológico e sim, assim como Dante, que se valeu de alegorias para expor suas ideias políticas, discutir sobre a (des)política linguística no cenário brasileiro.

A obra de Dante Alighieri está dividida em três partes (Inferno, Purgatório e Paraíso) e narra, em forma de versos, a viagem espiritual do protagonista, o próprio Dante, nesses espaços do mundo dos mortos até conseguir chegar ao paraíso e encontrar-se com Deus. O presente capítulo não pretende seguir a mesma ordem apresentada pelo autor para estabelecer as analogias, já que a língua espanhola e outras línguas estrangeiras podem encontrar-se em processo de negação no Brasil, com exceção da língua inglesa, que já está consolidada e ocupa posição de prestígio; diferente da *Divina Comédia*, que tem, aparentemente, um “final feliz”, a situação atual das línguas no nosso país mostra-se distante de alcançar o paraíso. Para nós, a comédia está longe de ser divina e, muito menos, divertida.

---

<sup>10</sup> Para um percurso histórico mais detalhado, consultar ALMEIDA (2017), referenciado ao final deste trabalho.

## 1.1 Purgatório, Paraíso e Inferno

*Agora, se te apraz, diz-me quanto,  
Hemos de andar; que os olhos, da eminência  
Não atingindo o fim, se enchem de espanto.*  
(Dante Alighieri)<sup>11</sup>

A batalha pelo ensino e pela aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil é de longa data e caminhada. Na busca pela valorização do ensino de línguas no país, vários atores – ou lutadores, se assim preferirmos –, tiveram um papel importante, sobretudo o professorado e pesquisadores, com a criação de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, com o surgimento das Associações de Professores e com as fundações que impulsionaram a discussão sobre essa valorização.

Mais tarde, com a culminação da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB)<sup>12</sup>, o ensino de línguas no ensino fundamental II e no ensino médio tornou-se obrigatório. Vejamos o que estabelece o artigo 26, §5º, sobre o ensino fundamental II:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 16).

No que diz respeito ao ensino médio, na Seção IV, artigo 36, inciso III dispõe que:

“III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 19). Finalmente, as línguas estrangeiras ganham certa prioridade e relevância na legislação brasileira.

No caso específico da língua espanhola, embora tenha figurado nos currículos escolares entre as décadas de 1940 e 1960 ao lado de outras línguas estrangeiras modernas, como o inglês e o francês (ERES FERNÁNDEZ, 2000), seu impulsionamento se deu, como é sabido, a partir do surgimento do Mercado Comum do Sul (Mercosul) na década de 1990.

---

<sup>11</sup> Fragmento extraído do Canto IV da parte do Purgatório, que está composta por 33 cantos (ALIGHIERI, 2003, p. 294).

<sup>12</sup> Nas Leis de Diretrizes e Bases anteriores a de 1996 (LDB 4.024/61 e LDB 5.692/71), as línguas estrangeiras não apareciam entre as disciplinas obrigatórias, mas como optativas ou complementares. Desse modo, aqui nos interessa apenas o momento em que há não só a obrigatoriedade da inclusão das línguas no currículo escolar, mas também a priorização delas na legislação nacional.

Além disso, houve a colaboração indireta dos acordos de cooperação que foram firmados, a partir daí, pelos países integrantes do novo bloco econômico.

Desde então, o interesse pela língua espanhola no Brasil só tem crescido e, aos poucos, a língua foi conquistando um espaço de maior protagonismo dentro do território brasileiro, o que Eres Fernández (2000) chamou de “*boom do espanhol*”. A partir desse momento, a língua passa “da condição total de figurante a ator coadjuvante”, passando por um período de provação na novela da legislação e do currículo escolar brasileiro (o purgatório).

Nesse sentido, cabe destacar, que antes da sanção e aprovação da lei sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Brasil, que trataremos mais adiante, Átila Lira, então deputado na época, apresentou o um projeto de lei à Câmara dos deputados. Esse projeto tramitou no Congresso Nacional por quase cinco anos até chegar à sanção da referida lei presidencial (ALMEIDA, 2017).

Além do Mercosul, não se pode deixar de mencionar a forte presença do Instituto Cervantes no Brasil (e no mundo) e seu papel de propagador, difusor da língua e da cultura espanhola, na sua variedade peninsular. Forte não só no sentido da existência de várias unidades de difusão nos diversos estados brasileiros, mas também no que diz respeito à relevância dos serviços oferecidos, o Instituto conta com cursos diversificados de língua e cultura, curso de formação continuada de professores, aplicação de exames de proficiência em espanhol como língua estrangeira (DELE)<sup>13</sup>, que possui reconhecimento internacional, organização de eventos para promoção e divulgação da língua e troca de experiência no ensino e na pesquisa.

No que diz respeito à veiculação de materiais didáticos nesse período de “*boom do espanhol*” no Brasil, a maioria era proveniente da Espanha e foi utilizada durante muito tempo como única opção adotada pelos professores para uso em sala de aula.

[...] ausência de uma política clara e eficiente de difusão linguístico-cultural entre os países que compõem o Mercosul o que, conseqüentemente, também implicou na ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos pertinentes para o ensino do espanhol falado e escrito na região (CAMARGO, 2004, p. 143).

---

<sup>13</sup> Os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) são concedidos pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação e Formação Profissional da Espanha. Caracterizam-se como títulos oficiais que atestam o grau de competência e domínio da língua espanhola.

Tais materiais, não desmerecendo seu valor e mérito, não levaram em conta o contexto brasileiro nem o conhecimento das variedades e da diversidade da América hispânica durante muitos anos. Esse tipo de material apresenta uma variedade específica (espanhol peninsular) e é dirigido a um público genérico.

O cenário de precariedade ou da exclusividade na oferta/existência de mais opções de materiais, começa a mudar com as publicações que surgem no âmbito nacional, voltadas ao público brasileiro, abordando as variedades e a diversidade do espanhol.<sup>14</sup> Igualmente, não podemos deixar de destacar o importante papel do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nesse contexto, que propõe princípios e critérios de avaliação para a seleção de livros, contribuindo para uma melhor qualidade de materiais didáticos que serão utilizados nas escolas públicas do Brasil, impulsionando o mercado editorial brasileiro. O componente de língua estrangeira moderna entra para avaliação no PNLD pela primeira vez no ano de 2011 e a inclusão do segmento do ensino médio só acontece no ano de 2012 (VARGAS; ZORZO-VELOSO, 2014).

Contando sempre com os esforços dos atores/lutadores envolvidos, sobretudo o professorado, como mencionado anteriormente, na longa jornada da língua espanhola chegamos à Lei 11.161/2005, mais conhecida como a “Lei do espanhol”. Sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva em agosto de 2005, ela representa um gesto tímido de política linguística em que se estabelece a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio, embora a matrícula seja facultativa para o aluno. A lei previa, ainda, que a conclusão da implementação do idioma nas escolas deveria acontecer no prazo de cinco anos, portanto, no ano de 2010. A seguir, apresentamos na íntegra a referida lei<sup>15</sup>:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.  
 § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.  
 § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.  
 Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.  
 Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira,

<sup>14</sup> No cenário nacional não se pode deixar de mencionar os clássicos livros dos anos 2000, *Español Sin Fronteras* (editora Scipione), de María de los Angeles Jimenez García e Josephine Sánchez Hernández e *Hacia el Español* (editora Saraiva), de Fátima Cabral Bruno.

<sup>15</sup> BRASIL, LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 4 dez. 2018.



cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá disponibilizar esta oferta através de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

A promulgação dessa lei significou um grande avanço para o ensino do espanhol no Brasil – um novo *boom*, o que impulsionou seu crescimento e expansão no país, tornando o Brasil um dos maiores países do mundo em que a demanda de estudantes de espanhol é crescente, segundo dados publicados em 2016 por um relatório do Instituto Cervantes<sup>16</sup>. Embora a lei apresente brechas bastante significativas, que serão tratadas nas próximas linhas, não deixou de representar a institucionalização do ensino e aprendizagem do idioma no país e do estreitamento dos laços culturais com os países vizinhos e outros países falantes da língua.

A obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol nas escolas brasileiras gerou polêmicas. Autoras como Celada (2007), Gonzalez (2009a) e Lemos (2008) levantam algumas críticas a esse respeito. A primeira delas refere-se aos interesses envolvidos para a aprovação da obrigatoriedade. Para as autoras, a lei atende a interesses de diversas ordens, na sua maioria econômicos, e desconsidera os interesses da comunidade. Também não representa, de fato, uma política linguística clara e coerente ao estabelecer uma tensão quando a oferta é obrigatória, mas a matrícula é facultativa; não se estabeleceu se as aulas seriam na escola regular ou nos centros de línguas, por exemplo (LEMOS, 2008). Outra questão é que ao decretar a obrigatoriedade de uma língua, seja ela o espanhol ou outra qualquer, não se leva em consideração a defesa do plurilinguismo e do direito de acesso às línguas. Ao tornar exclusivo o ensino e o aprendizado de uma língua desconsideram-se outras (CELADA, 2007; GONZALEZ, 2009a) que podem ser tão importantes para a comunidade escolar e/ou externa. Além das polêmicas levantadas, nesse período que compreende a promulgação da “Lei do espanhol” até o ano de 2017, muitos foram os desafios, entraves e esforços para a implementação do idioma nas escolas brasileiras. Poucos foram os estados e municípios que

---

<sup>16</sup> Instituto Cervantes. El español: una lengua viva. Informe 2016. Disponível em: <https://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

realmente o incluíram na grade. Gonzalez (2009b) considera como um dos principais entraves, portanto, a implementação propriamente dita.

Entretanto, não podemos deixar de reconhecer as “conquistas”, também, como a abertura do mercado editorial brasileiro, para essa área, o surgimento de cursos de graduação e pós-graduação diversos, o campo frutífero de pesquisas realizadas e publicadas e a promoção de eventos de formação continuada e espaços de reflexão e debates como seminários, congressos e simpósios.

A “Lei do espanhol” surge em um momento promissor, como aponta Lemos (2008, p. 77): “A Lei surge no contexto em que a língua espanhola está vinculada ao Mercosul, ao crescimento econômico da Espanha, sua expansão como língua veicular e a uma enorme determinação do Mercado para o aprendizado de língua(s) e de linguagem(s)”. Diante desse cenário, o espanhol passa, em certa medida, a ser valorizado e assume uma condição de prestígio no país (paraíso).

Lemos (2008), ao analisar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006), salienta alguns pontos que consideramos como principais para observar o significado que tem, ou deveria ter, o aprendizado do espanhol, em particular, para os brasileiros, e de outras línguas, de modo geral. Destacamos aqui dois deles:

- A constituição do estudante como sujeito, a construção de sua identidade, o desenvolvimento de noções de cidadania, a partir do contato com o outro, e da exposição e do reconhecimento da diferença, da diversidade, da heterogeneidade do mundo em que vivemos, expondo esses alunos à alteridade, tão necessária para o reconhecimento e o respeito à diversidade, seja ela de qualquer natureza;
- O entendimento do significado e do papel das línguas para a vida, pressupondo-se ir além das questões de interesse de mercado e uso exclusivo da língua para a comunicação no mundo globalizado – noção de língua veicular, meramente utilitária.

Tais pontos significam considerar a língua estrangeira mais do que uma matéria escolar: considerar sua função social e educacional no sentido mais amplo, do desenvolvimento da pessoa humana (caráter humanístico), da construção da identidade dos indivíduos e de sua constituição como sujeitos ao reconhecer o outro e ao reconhecer-se no

outro. Celada (2007, s/p.)<sup>17</sup>, ao fazer uma reflexão sobre o que o espanhol representa para um brasileiro e a questão das línguas no sistema educativo brasileiro, chama a atenção para a importância desse reconhecimento do outro:

[...] lembremos que, neste contexto específico do Cone Sul e como já observamos, é uma língua de integração regional, o que implica que, por meio do ensino dessa língua, possa ser explorado o conhecimento do outro. Nesse afã imperialista/capitalista há um atropelo do outro, um avanço que não reconhece a alteridade [...] Em qualquer caso, trata-se sempre de frisar a necessidade de não apagar, nas práticas de ensino, a diversidade e, sobretudo, de não atropelar a alteridade.

Educar para a cidadania, para as relações do indivíduo com o outro, com a sociedade e consigo mesmo (práticas interculturais) significa justamente dar visibilidade à diversidade existente no mundo em que vivemos em todos os seus sentidos e âmbitos, dando espaço para a alteridade. Reconhecer o outro e reconhecer-se no outro, principalmente esse outro tão “singularmente estrangeiro”, o estranho que é familiar (CELADA, 2002). Esse estrangeiro que não é tão estranho e alheio a nós brasileiros, como é o caso dos hispânicos da América do Sul: tão próximos aos brasileiros geográfica, linguística, cultural e historicamente falando, se considerarmos todo o processo colonizador e ditatorial em comum. Como negar ou renegar tudo isso? São processos históricos, políticos e identitários que não podem ser apagados, tampouco ignorados.

Por todos os motivos destacados sobre o (re)conhecimento do outro hispânico como “singularmente estrangeiro” por parte dos brasileiros, no que diz respeito ao ensino e aprendizado de espanhol no Brasil e pensando numa visão crítica da aprendizagem das línguas, consideramos que o espanhol deveria ser implementado como língua adicional nas escolas brasileiras. Quanto ao conceito de língua adicional, Leffa e Irala (2014, p. 22) assim dizem:

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno desde suas práticas

---

<sup>17</sup> CELADA, María Teresa. Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro? Texto apresentado 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) na Unicamp, Campinas, 2007. O texto não está paginado.

sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.

O termo língua adicional tenta dar conta de ideias que os termos “estrangeira” e “segunda língua” não conseguem dar, como no caso de línguas próximas, línguas de imigração, línguas que fazem parte da comunidade em que vive o aluno, terceiras, quartas e tantas mais que saiba ou aprenda o aluno. No caso do espanhol para o brasileiro, pode ser considerado especialmente adicional por sua condição de “singularmente estrangeiro”, como mencionado anteriormente.

Já quando os autores levantam a questão da “convivência pacífica” entre as línguas, trazem para a nossa discussão a questão da obrigatoriedade das línguas – ou da língua. É importante deixar claro que não defendemos a exclusão do inglês do sistema educativo brasileiro, como tampouco defendemos a exclusão do espanhol ou a não inclusão de outras línguas. Trata-se da defesa do ensino e aprendizado de línguas, no plural, da defesa do plurilinguismo. Vivemos em um mundo e em um país multilíngue em que várias línguas convivem. Não há como não reconhecer essa condição. Leffa e Irala (2014, p. 35) salientam, sobre isso, que

O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo.

Com as reflexões propostas pela citação anterior, no que diz respeito à negação do acesso às línguas nas escolas e suas implicações no mundo contemporâneo, iniciaremos, na próxima seção, a discussão sobre a retirada da oferta obrigatória do espanhol do sistema educativo brasileiro pela Lei 13.415 de 2017. Eis que, aqui, começa, na nossa época, a jornada pelo inferno de Dante.

## **1.2 (Des)política linguística no Brasil: o inferno de Dante**

CANTO I  
 (...) *Da nossa vida, em meio da jornada,  
 Achei-me numa selva tenebrosa,  
 Tendo perdido a verdadeira estrada.*

Quando o assunto é política linguística no Brasil, não podemos deixar de começar destacando, mais uma vez, o importante papel que os professores e pesquisadores tiveram desde a promulgação da Lei 11.161/2005 e do projeto de expansão da língua espanhola para a sua implementação em algumas escolas brasileiras. Além disso, sabemos da relevância das universidades com a formação de professores e de docentes e pesquisadores que contribuíram cientificamente com a produção de trabalhos sobre o ensino, a aquisição e a aprendizagem do idioma, com publicações de materiais didáticos relevantes à prática docente.

Contudo, mesmo com todos os esforços dos atores envolvidos no processo, o ensino do espanhol e de outras línguas no Brasil, assim como na epígrafe que encabeça esta seção, encontra-se perdido numa selva tenebrosa, desviado de sua estrada. A “Lei do espanhol” foi revogada pela Lei 13.415/2017<sup>19</sup> que coloca a língua espanhola apenas como possibilidade (“preferencialmente”) a ser ofertada no currículo do ensino médio em todo o país. Tais alterações modificam o atual cenário educacional brasileiro, principalmente para nós docentes de espanhol, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras.

Vejamos no Quadro 1, a seguir, de forma esquematizada, a fim de comparação, as principais alterações realizadas na LDB 9.394/96 pela Lei nº 13.415/2017 no que tange ao ensino de línguas estrangeiras:

**Quadro 1 – Principais alterações na LDB: ensino de línguas estrangeiras.**

<b>LDB 9.394/96</b>	<b>LEI 13.415/2017</b>
<b>Art. 26. §5º</b> - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição.	<b>Art. 2º, §5º</b> - No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.
<b>Art. 36, inciso III</b> – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.	<b>Art. 4º (Art. 36 totalmente modificado)</b> - O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta

<sup>18</sup> Fragmento extraído do Canto I da parte do Inferno, que está composta por 34 cantos (ALIGHIERI, 2003, p. 17).

<sup>19</sup> BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015/2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 5 dez. 2018.

	<p>de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas ensino, a saber:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias;  II - matemática e suas tecnologias;  III - ciências da natureza e suas tecnologias;  IV - ciências humanas e sociais aplicadas;  V - formação técnica e profissional.</p> <p><b>(Além dos incisos, os parágrafos existentes no artigo também foram modificados e outros foram acrescentados).</b></p>
	<p><b>Art. 35 – A, §4 (artigo e parágrafos acrescentados à LDB) -</b> Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p>
	<p><b>Art. 22 -</b> Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

A principal mudança proposta pela Lei 13.415/2017 é a reforma do ensino médio, o que resultou em várias alterações na LDB 9.394/96, em que artigos, incisos e parágrafos foram modificados, excluídos, revogados e outros acrescentados. No que concerne às línguas estrangeiras, como podemos observar no Quadro 1, a língua estrangeira moderna, cuja escolha ficava a cargo da comunidade escolar e atrelada às necessidades locais, dá lugar à obrigatoriedade da língua inglesa a partir do sexto ano (**Art. 2º §5º** da Lei 13.415/2017). No ensino médio, passa a vigorar a obrigatoriedade da língua inglesa e a oferta de outras línguas passa a ser optativa por parte das instituições de ensino, sendo preferencialmente a língua espanhola (**Art. 4º**), um grande retrocesso para a língua espanhola, que tem sua importância reduzida mesmo diante daquilo que representa (ou deveria representar) para o Brasil.

Associações de docentes de espanhol de várias partes do Brasil, bem como algumas universidades<sup>20</sup>, manifestaram-se e lançaram notas e cartas de repúdio contra a revogação da

<sup>20</sup> Em seu trabalho, Leandro (2017) apresenta um pequeno panorama das mencionadas associações: Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG), Associação Professores de Espanhol do Amazonas (APE-AM), Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e Secretaria Nacional de Associações de Professores de Espanhol (Senacape). Quanto às universidades, consultamos alguns documentos (cartas, notas e manifestos de repúdio) que foram veiculados na internet à época da notícia da revogação da “Lei do espanhol” e que são do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/Araraquara-SP (do qual fazemos parte), da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

“Lei do espanhol” (e também contra a redução/corte de outras disciplinas, como história, geografia, sociologia, filosofia, artes e educação física, propostas pela MP) e apontaram que tal medida desconsidera todo o esforço e investimento realizado para a implantação dessa língua nas escolas brasileiras e tudo o que foi construído ao longo dos últimos anos no que diz respeito não só à produção de materiais e trabalhos científicos, mas também à tentativa de integração dos povos latino-americanos por meio da aproximação da língua e da cultura dessas etnias.

Em entrevista à Revista Abeache, da Associação Brasileira de Hispanistas, realizada por Freitas (2017), Elzimar Goettenauer de Marins Costa, docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – uma referência na área de educação linguística em língua espanhola e formação docente –, discute os efeitos da MP e da referida lei aqui mencionada, apontando que

Esse cenário nos permite constatar que os trâmites para a sanção da Lei n. 13.415 e aprovação da BNCC se deram de forma apressada e arbitrária, sem discussão com educadores, sem ouvir democraticamente a sociedade e sem amadurecer propostas que terão impacto direto na vida das pessoas envolvidas diretamente com a educação (FREITAS, 2017, p. 148).

É importante relembrar que não temos a intenção de criticar a escolha pela obrigatoriedade da língua inglesa. Sabemos muito bem da sua importância para as relações sociais, culturais, políticas e econômicas para o mundo. A crítica instaura-se a partir do retrocesso à uma política monolíngue, “da imposição do inglês como língua obrigatória e exclusiva”, como bem destaca Elzimar Costa em Freitas (2017, p. 153). Estão negando aos nossos estudantes e à sociedade brasileira, de modo geral, o acesso ao conhecimento de outras línguas estrangeiras: estão negando a democratização do ensino de línguas no país e contribuindo para o reforço das desigualdades educacionais e sociais.

Ademais, desconsideramos a oportunidade de o brasileiro reconhecer-se como latino-americano e a relação do Brasil com os países do Mercosul, sem contar que essa reforma vai totalmente na contramão das tendências atuais do mundo globalizado, do reconhecimento e da valorização de uma sociedade plurilíngue, multicultural e da construção de cidadãos interculturais capazes de lidar com as diferenças, com a diversidade e com tantas outras questões que poderíamos longamente destacar e discutir. Em suma, regredimos a uma

---

Todo esse material poderá ser encontrado referenciado ao final do nosso trabalho. Cabe ressaltar que, embora no trabalho de Leandro (2017) não tenham sido mencionadas, cada estado brasileiro possui uma associação de professores de espanhol.

política linguística monolíngue e antidemocrática, e como bem aponta Silva (2018), estamos diante de uma (des)política linguística no Brasil. Monolíngue e antidemocrática no sentido de que é contraditória ao que as próprias leis (Constituição, LDB, Lei 13.415 etc.) e os documentos educacionais (a própria proposta da Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as OCEM) propõem quando falam de uma educação inclusiva, plurilíngue, crítica, cidadã, integradora e autônoma, que consideram as realidades socioculturais de cada região. Como esperar uma educação nesse sentido quando a decisão vem unilateralmente e de forma autoritária, desconsiderando os atores sociais envolvidos em todo o processo educativo e institucionalizando o ensino de apenas uma língua?

A Lei 13.415 e sua materialização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prega a volta de uma cultura monolíngue em um país em que a cultura de aprender línguas sempre foi precária. Esses documentos não promovem uma discussão sobre a importância de aprender línguas na atualidade, levando-se em consideração uma sociedade plurilíngue e multicultural em que avanços tecnológicos ocorrem com rapidez, em que há relações sociais e comerciais de toda ordem. Não incentivam, de nenhuma maneira, a promoção da cultura de aprender línguas, tão comum em outros países, inclusive em países de “primeiro mundo”, e nos emergentes do mundo globalizado.

O caráter antidemocrático também pode ser observado quando, atendendo a interesses políticos e econômicos, o retrocesso à situação de quase monolingüismo, com a oferta única e exclusiva da língua inglesa nas escolas brasileiras, priva os estudantes de escolas públicas e os mais pobres do acesso ao capital cultural e simbólico, entre outras questões (BOURDIEU, 1986). Essa privação é a caracterização de uma política excludente e injusta que contribui para a perpetuação/acentuação das desigualdades sociais materializada nas escolas, se levarmos em consideração que aqueles que estudam em escolas privadas, podendo pagá-las, terão acesso a esses capitais e continuarão aprendendo línguas.

Para Bourdieu (1986), o capital, sinônimo de poder, privilégio e *status*, é algo que leva tempo para ser acumulado. Dentro da estrutura social em que vivemos, sistematicamente hierarquizada pelo poder e pelo privilégio, os indivíduos são condicionados pelas relações materiais, econômicas, culturais e simbólicas. Os recursos e poderes que fazem parte da estrutura social, a saber, são o capital econômico (diz respeito à renda, ao poder aquisitivo), o capital cultural (bens culturais, escolarização, saberes e conhecimentos), o capital social (relações sociais) e o capital simbólico (condição de prestígio), sendo estes distribuídos de maneira desigual na sociedade, funcionando como mecanismos de reprodução e manutenção



da desigualdade social. Aquele que dispõe de um grande capital, ou do conjunto deles, certamente terá acesso a benefícios materiais e simbólicos que outros não terão (BOURDIEU, 1986; HEY; CATANI, 2010; SETTON, 2010).

Podemos considerar que a escola, nesse sentido, passa a ser um lugar que exerce violência simbólica ao dar aos estudantes pertencentes às classes populares a falsa ilusão de igualdade de oportunidades por meio da democratização do ensino. O que está sendo oferecido ou não na escola, devido a leis específicas e documentos educacionais de caráter normativo, como é caso da nossa situação na análise que tecemos até agora, poderá ter papel determinante para a posição social que esses estudantes irão ocupar, futuramente, marginalizando sua possibilidade de mobilidade social pelo sucesso acadêmico:

Para esse sociólogo [Bourdieu], a educação escolar, uma das formas do capital cultural, é um recurso tão útil quanto o capital econômico na determinação e reprodução das posições sociais. Principalmente nas pesquisas conduzidas em conjunto com Passeron (1964, 1970), Bourdieu desvenda a seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico, cultural e social, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados. Essa teoria contraria a convicção, até então amplamente aceita, de que existe igualdade de chances no sistema educacional (BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010, p. 488).

A partir das discussões propostas ao longo do capítulo, esta investigação adquire um caráter de luta e resistência por meio da continuidade da produção de conhecimento sobre o ensino, a aquisição e a aprendizagem de espanhol no contexto brasileiro, salientando a importância desse e de outros idiomas para o desenvolvimento social, cultural, político e econômico do país e dos seus sujeitos. Para corroborar tais pensamentos, trazemos um trecho de Elzimar Costa, em entrevista concedida a Freitas (2017):

Eu considero que a saída é sempre o protesto, mas não podemos nos contentar com manifestos, notas de repúdio e abaixo-assinados. Essas iniciativas, embora sejam bem-vindas, porque expressam nossa resistência, acabam não sendo efetivas se não forem acompanhadas de ações concretas. Devemos ter em mente que, de imediato, o § 4º do artigo 35 da Lei n. 13.415 nos aponta uma brecha e nos favorece de alguma maneira. O parágrafo diz o seguinte: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e **poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Então, acho que uma das ações da ABH, considerando seu corpo de associados, poderia a ser a de discutir

possíveis formas de atuação junto aos Conselhos e às Secretarias Estaduais de Educação, no sentido de defender a presença do espanhol nas escolas de EM. É pouco, talvez, mas é um ponto de partida (FREITAS, 2017, p. 155) (grifo nosso).

Como salientado no começo deste capítulo, as discussões propostas a partir do breve percurso histórico acerca da presença do espanhol no território brasileiro tiveram a intenção de situar docentes, estudantes e outros profissionais que leiam este trabalho, quer sejam brasileiros ou não, sobre o panorama geral do lugar que essa língua ocupa e como a questão da política linguística (ou a falta dela), pode influenciar em questões como a do ensino da pronúncia (mito do espanhol como língua fácil). As implicações dessa (des)política serão discutidas nas considerações finais deste trabalho.

No próximo capítulo, apresentamos outro percurso histórico: o do lugar da pronúncia nos métodos e abordagens de ensino ao longo da didática do ensino de línguas estrangeiras.

## 2 A PRONÚNCIA E O ENSINO DE LÍNGUAS: PRINCESA OU PLEBEIA?

Dado que a pronúncia começou a ser estudada sistematicamente há pouco tempo (pouco antes do início do século XX)<sup>21</sup>, se a compararmos com o estudo da gramática e do vocabulário, é procedente, antes de iniciar as reflexões baseadas na revisão da literatura sobre aquisição e aprendizagem do aspecto fônico e do ensino da pronúncia, refletir, por meio de um breve panorama histórico da didática do ensino de línguas, sobre o lugar que a pronúncia ocupou nos métodos e abordagens. Por vezes esse lugar é de protagonismo, outras de coadjuvante, e, até mesmo, há vezes em que nem chegou a fazer parte do elenco.

### 2.1 Métodos e abordagens no ensino de línguas: o lugar da pronúncia

Quando acompanhamos a evolução do campo de ensino de línguas modernas é possível observar a grande variedade de métodos e abordagens<sup>22</sup> que surgiram nessa trajetória e as contribuições que nos deixaram. Temos que reconhecer que, apesar de falhas, carências e desvantagens apontadas por diversos estudiosos da área, cada método e abordagem teve e tem o seu valor, de acordo com os objetivos específicos de cada aprendizagem. Devemos encará-los, antes de tudo, não como meros substitutos, mas como sucessores que podem complementar àqueles métodos que os precederam.

Apesar do surgimento de vários métodos e abordagens como reação aos postulados dos já existentes, de forma a rebatê-los ou complementá-los, muitos deles ainda continuam sendo utilizados em escolas, sejam elas regulares ou centros de idiomas, como destaca Vieira-Abrahão (2015, p. 25):

Alguns desses métodos e abordagens foram e ainda são adotados no mundo todo, como, por exemplo, o método de gramática-tradução, ainda presente no ensino fundamental e médio brasileiro, o audiolingual, que continua

---

<sup>21</sup> De acordo com Celce-Murcia *et al* (2010), foi a partir do Movimento de Reforma no ensino de línguas que tivemos a primeira contribuição linguística para o ensino da pronúncia e como marco estão a criação da Associação Internacional de Fonética em 1886 e o desenvolvimento do Alfabeto Fonético Internacional. Ainda segundo a autora, as contribuições do Movimento de Reforma tiveram um papel importante no desenvolvimento do Audiolingualismo nos Estados Unidos e da Abordagem Oral na Grã-Bretanha durante os anos de 1940 e 1950. A partir desses métodos, a pronúncia não só passou a ser muito importante, como era ensinada explicitamente desde as primeiras aulas. Esses e outros métodos e abordagens serão apresentados de forma mais detalhada no decorrer do capítulo.

<sup>22</sup> Não entraremos aqui em discussões terminológicas acerca da distinção entre método, abordagem e metodologia no que diz respeito à nomenclatura. Adotaremos a terminologia utilizada pelos autores citados devido à consagração histórica dos nomes de alguns desses métodos e abordagens e sua ampla difusão no campo do ensino de línguas.

sustentando algumas franquias internacionais e nacionais, e a abordagem comunicativa que, em diferentes interpretações, parece orientar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em vários contextos públicos e privados.

Diante da gama de métodos e abordagens que foram criados, e dos objetivos deste trabalho, nos concentraremos, nas linhas a seguir, naqueles que realmente demonstraram alguma preocupação e interesse real pelo ensino da pronúncia, em menor ou maior medida. Dessa forma, começaremos pelo conhecido Método Direto, passaremos pelo Movimento de Reforma no ensino de línguas, pela Abordagem Audiolingual, pelo Método de Aprendizagem por Aconselhamento, pelo Método Silencioso, pelo Método de Resposta Física Total e pela Abordagem Natural, pelo Método Verbo-tonal, pelo Ensino Comunicativo de Línguas ou Abordagem Comunicativa e, por fim, teceremos algumas considerações sobre a era do Pós-Método.

Salientamos que as reflexões e discussões propostas quanto a possíveis vantagens e desvantagens dos métodos e abordagens apresentados situam-se no espaço temporal de nossa época, considerando, sobretudo a concepção de língua voltada para a comunicação e para as práticas de interações sociais.

Cabe destacar, ademais, a importância em reconhecermos que existem métodos como o de Gramática e Tradução e Abordagens Baseadas em Leitura, para os quais o ensino da pronúncia é totalmente irrelevante por não se tratar do objetivo primário deles (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). O desenvolvimento da língua oral era considerado um objetivo secundário, já que o gosto e o apreço pela cultura e literatura do povo estudado deveriam ser o objetivo primeiro para o ensino de línguas (LEFFA, 1988). É preciso atentar a esses objetivos e às premissas fundamentais de cada um dos métodos e abordagens, de forma que possamos, antes de rechaçá-los sem nenhuma visão crítica, compreendê-los e manejá-los da melhor maneira possível em nossas aulas de línguas.

Iniciamos nossa trajetória pelo conhecido Método Direto, que ganhou popularidade no final do século XIX em resposta às críticas sofridas pelo método de Gramática e Tradução. O ensino da pronúncia se dá de maneira intuitiva e por meio de atividades de imitação e repetição de um modelo, que pode ser tanto o professor quanto uma gravação (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). No Método Direto, os exercícios orais devem preceder os escritos, não se recorre à tradução para a transmissão de significados e as aulas são ministradas somente na língua estrangeira, a fim de estimular os alunos a pensar nessa nova língua (LEFFA, 1988). Podemos considerar que com esse método a pronúncia começa a engatinhar nessa sua trajetória de vida,

principalmente se contemplarmos alguns de seus pontos positivos a partir do reconhecimento da prioridade do aspecto oral, como salienta Gil Fernández (2007).

Com base no que é exposto, então, pela autora, entendemos que essa prioridade pode ser observada a partir da predição de exercícios orais com relação aos escritos, da utilização somente da língua estrangeira em sala de aula e da possibilidade de contrastar as línguas por meio de exercícios de discriminações perceptivas, como é o caso dos pares mínimos<sup>23</sup>. As aulas ministradas somente na língua estrangeira oferecem ao estudante a oportunidade de um maior contato com a língua, escutando-a. Entretanto, para o ensino de línguas estrangeiras na atualidade, consideramos um tanto radical a proibição total do uso da língua materna em sala de aula, já que em alguns momentos específicos sua utilização poderá ser proveitosa, como em momentos em que podem ser realizadas análises contrastivas e traduções pedagógicas, por exemplo.

Outro inconveniente que vale a pena destacar pensando no ensino de línguas na atualidade refere-se à concepção de língua como um conjunto de hábitos mecânicos, concepção influenciada pela teoria behaviorista, comportamentalista ou condutista de Skinner (1957)<sup>24</sup>. Segundo as premissas dessa teoria, aprender uma língua significa formar novos hábitos ou novos comportamentos nessa língua por meio da repetição e da memorização de estruturas, sejam elas gramaticais e/ou lexicais. Acreditava-se que ao repetir de forma mecânica tais estruturas, diminuía-se a possibilidade de erro. No entanto, o uso exclusivo desses tipos de atividades e exercícios resultaram em umas das maiores críticas ao método: a monotonia, a desmotivação dos estudantes e a falta de horizontes para a comunicação real, dada a carência de atividades interativas e comunicativas.

A esses aspectos considerados como negativos, podemos acrescentar, sobretudo no que diz respeito ao ensino da pronúncia, que se dava de maneira intuitiva, a problemática de conceber um ensino e uma aprendizagem que não compreende objetivos comunicativos, que ignora a importância do aspecto prosódico para a comunicação humana e que não considera que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e que, tampouco, recebem ou devem receber o conhecimento de forma passiva. Os estudantes necessitam de momentos de reflexão sobre a língua e o professor precisa, em determinados momentos, possibilitar essa reflexão a partir do ensino explícito de alguns aspectos. No que diz respeito ao aspecto fônico, por

---

<sup>23</sup> Os pares mínimos referem-se a pares de palavras utilizados em exercícios de discriminação auditiva.

<sup>24</sup> SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

exemplo, esses momentos são importantes para evitar possíveis fossilizações daquilo que não foi percebido ou que foi inadequadamente percebido pelos estudantes. É preciso, portanto, tornar a informação, seja ela gramatical, lexical ou fônica, relevante para o estudante, para que ela seja percebida.

Em 1890 emergiu o Movimento de Reforma no ensino de línguas, fortemente influenciado por foneticistas que formaram a Associação Internacional de Fonética em 1886 e desenvolveram o conhecido Alfabeto Fonético Internacional (Henry Sweet, Wilhelm Viëtor e Paul Passy). Com a criação desse alfabeto, finalmente a fonética se estabelece como uma ciência dedicada a descrever e analisar o sistema sonoro das línguas. Ainda com o alfabeto fonético, tornou-se possível representar, por meio de símbolos escritos, os sons de qualquer língua, uma contribuição linguística ou analítica muito importante para o ensino da pronúncia, como bem destacam Celce-Murcia *et al.* (2010). A pronúncia, então, passa da fase de engatinhar para dar os primeiros passos rumo ao andar e correr, locomoção possibilitada pelos métodos e abordagens que floresceram a partir do Movimento de Reforma em questão.

É indispensável fazer uma ressalva à utilização do alfabeto fonético e do recurso da transcrição fonética nas aulas de línguas, principalmente quando pensamos no público ao qual o ensino estará direcionado. Não é o mesmo valer-se desses recursos em cursos que formam professores de línguas ou outros profissionais que têm a fonética como área de estudo, e em cursos livres ou em escolas de educação básica, como é o contexto em que se aplica nossa investigação. Nesse último caso pode ser extremamente proveitoso e significativo que os estudantes aprendam a reconhecer a pronúncia de palavras desconhecidas presentes nos dicionários, mas não precisam passar por um treinamento exaustivo por meio de atividades e exercícios que só fazem sentido para quem é ou será um especialista que deve dominar esse conhecimento.

Audiolingualismo, Abordagem Oral ou, ainda, Abordagem Audiolingual é um método ou abordagem norte-americana que apresenta características do Método Direto. A pronúncia ocupa um lugar de bastante importância e o seu ensino é explícito desde as primeiras aulas. Nelas, além de modelos de um som, de palavras ou enunciados apresentados aos estudantes pelo professor ou valendo-se de uma gravação, o docente também faz uso de transcrições fonéticas, quadros de articulação de sons, da técnica de contraste entre pares mínimos (utilização de palavras que diferem somente por um único som na mesma posição em ambas as palavras, como, por exemplo, os fonemas distintivos /p/ e /b/ nas palavras “pico” e “bico”),

entre outras informações fonéticas (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). Essa abordagem popularizou-se durante a Segunda Guerra Mundial entre os anos de 1940 e 1950, quando da necessidade do exército americano em possuir falantes fluentes em várias línguas estrangeiras para atuarem como informantes ou espiões (SANTOS GARGALLO, 2010). A presença de linguistas no projeto empreendido pelo exército conferiu ao ensino de línguas o *status* de ciência. O método utilizado pelo exército foi refinado, reeditado e adotado, primeiro, por universidades e, mais tarde, por escolas secundárias (LEFFA, 1988).

Apesar do foco na utilização de recursos como transcrições fonéticas, quadros de articulação de sons e da técnica de contraste entre pares mínimos, que na maioria das vezes, desconsidera os fatores prosódicos (ritmo, acento, entonação etc.), o contexto real de fala e de interação comunicativa e trata mais dos sons individuais e isolados do que combinados na cadeia de fala, um aspecto positivo que pode ser destacado dessa abordagem, além do ensino explícito da pronúncia desde as primeiras aulas é a utilização de material auditivo e audiovisual. Se se tratam de materiais autênticos, possibilitam à aproximação dos estudantes a contextos reais de fala em que são considerados os sons de maneira integrada na cadeia falada e os aspectos prosódicos, como ritmo, acento e entonação, o que exige do estudante uma maior atenção para a percepção e para a compreensão dos fatos linguísticos presentes na emissão do enunciado – quando se tratam de enunciados, não de palavras soltas ou sons isolados.

Entre o declínio da Abordagem Audiolingual e o florescimento da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas há um período, considerado por Leffa (1988) como de transição, em que surgiram alguns métodos e abordagens que merecem atenção, entre eles o Método Curran (Aprendizagem por Aconselhamento), o Método Silencioso de Gattegno, o Método Asher (Resposta Física Total) e a Abordagem Natural baseada na teoria das Hipóteses do *Input*, de Krashen.

No Método de Aprendizagem por Aconselhamento, o professor atua como um conselheiro, auxiliando os alunos a se expressarem oralmente na língua alvo por meio da tradução, em voz baixa, de palavras, frases e enunciados ditos pelos alunos. Estes devem repetir e gravar o que foi dito para que, numa sessão seguinte, tudo possa ser reproduzido, repetido, transcrito e comentado por todos. No Método Silencioso, por sua vez, o professor permanece a maior parte do tempo calado e utiliza recursos que vão desde gestos até bastões, fichas, quadros e outros objetos, todos coloridos, associados a sons e palavras. Nesse método, o aluno é o grande responsável por sua aprendizagem.

O Método de Aprendizagem por Aconselhamento apresenta como aspectos positivos o emprego do recurso da gravação das produções orais dos estudantes por eles mesmos e a prática de discussão e reflexão acerca dessas produções e do aprendizado da língua de uma maneira consciente e coletiva. É importante que os estudantes façam uso das novas tecnologias para potencializar o aprendizado e que tenham a oportunidade de se escutar falando a língua estrangeira, podendo refletir sobre suas dificuldades e êxitos e sobre vários aspectos da língua, tornando-se, também, responsáveis pelo seu aprendizado. Mais produtivo ainda seria se os estudantes pudessem comparar as suas produções com a de falantes nativos ou outros usuários proficientes da língua para autoavaliar-se e observar algumas questões relacionadas ao aspecto fônico. O falante nativo é considerado nesse contexto como o modelo de falante ideal, o que já não se aplica hoje em dia.

Em relação às discussões e reflexões, o professor deve estar atento e mediá-las para que não haja o risco de aumentar ou acentuar casos de cristalização de erros, já que não se pode esperar que todos os alunos consigam autocorrigir-se ou perceber aspectos da língua que só conseguiriam com a orientação do professor. Apesar do momento de discussão e reflexão dar-se de forma coletiva, outro inconveniente que precisa ser levado em consideração é que o uso exclusivo desse tipo de exercício desconsidera a relação entre os falantes em situações comunicativas reais, além da problemática da existência de alunos tímidos que não aceitem se expor.

Assim como o método anterior, o Método Silencioso preza pelo desenvolvimento da autonomia do estudante na responsabilidade pela própria aprendizagem e pela prática de autocorreção e discussão das lições por todos os alunos, que têm o papel de formular hipóteses sobre as regras do idioma. Embora o professor assuma um papel de passividade nesse processo, é ele quem corrige os erros que surgem pelo caminho. Pensando na questão da pronúncia, a utilização de objetos, fichas coloridas e outros recursos visuais associados a sons e palavras podem auxiliar de maneira positiva para que os alunos consigam centrar mais atenção ao que está sendo trabalhado, o que serve de reforço dos conteúdos, já que se trabalha com associações, seguindo uma orientação multimodal e multissensorial que conferem um caráter mais lúdico ao ensino e aprendizagem. O silêncio do professor, por sua vez, pode se tornar um inconveniente se compreendemos que os estudantes necessitam de modelos de situações reais de comunicação que partam do próprio professor e de sua variedade, e de outros materiais orais autênticos (gravações de áudio e vídeo) que fomentem a prática comunicativa. Nesse sentido,



a carência de exercícios e atividades dessa natureza também se configura como uma desvantagem do emprego exclusivo desse método.

A proposição central do Método de Resposta Física Total é a maior exposição do aluno à língua estrangeira antes de ele começar a falar. Primeiro, ele precisa ouvi-la e entendê-la. Para tal, as atividades consistem em comandos dados pelo professor aos alunos para que estes os executem, partindo de comandos simples até outros mais complexos. Por fim, para a Abordagem Natural, a fala deve surgir de maneira espontânea, natural, sem nenhum tipo de pressão sobre os alunos por parte do professor. A aprendizagem de uma língua, que ocorre de maneira consciente, em ambiente formal e artificial, deve dar lugar ao desenvolvimento da aquisição da língua que, segundo a teoria de Stephen Krashen, ocorre por meio do manejo inconsciente das regras gramaticais. Dessa forma, o aluno deve receber a maior quantidade possível de *input* linguístico compreensível<sup>25</sup>.

Enquanto o Método Silencioso propunha o silêncio por parte do professor, o Método de Resposta Física Total e a Abordagem Natural pressupõem um período de silêncio que consideram necessário por parte dos alunos, de forma a aproximar-se o máximo possível do contexto de aquisição de uma língua, como ocorre com as crianças, principalmente em relação a sua LM, em que regras são internalizadas de maneira inconsciente. A ideia também é preparar os estudantes para que se sintam mais seguros e à vontade para se expressar na LE. Uma maior exposição à LE por meio de *input* linguístico (ou insumo) compreensível pode contribuir significativamente para uma aquisição do aspecto fônico de maneira mais natural e espontânea, aproximando-a da comunicação real do dia a dia.

---

<sup>25</sup> A teoria da Aquisição de Segundas Línguas proposta por Krashen (1985) é composta por cinco hipóteses que partem da questão do *Input* como uma das mais importantes de todo o processo. A saber: **1) Hipótese de aquisição de uma língua** (nela Krashen estabelece uma diferenciação entre aquisição e aprendizagem como processo inconsciente e processo consciente, respectivamente); **2) Hipótese da Ordem Natural** (propõe que a aquisição de regras e estruturas de uma língua seguem uma sequência predizível pouco variável de um indivíduo para outro); **3) Hipótese do Monitor** (proporcionada pelo conhecimento aprendido, ou seja, consciente, é a capacidade do aprendiz de atuar como monitor das produções de enunciados na língua, controlando-as, corrigindo-as, fazendo ajustes ou até mesmo realizando alterações no conhecimento adquirido); **4) Hipótese do Input** (Krashen considera como *input* linguístico compreensível os elementos falados ou escritos da língua alvo e que podem ser compreendidos pelos que escutam ou leem (processamento cerebral), isto é, todo o insumo linguístico compreensível ao qual o falante é exposto por meio de amostras na segunda língua que sejam em quantidade suficiente. Para que esse *input* seja significativo para o aluno, deve resultar no *intake* – elementos compreendidos da língua alvo, que passam a ser internalizados, possibilitando um avanço no estágio atual de desenvolvimento em que esse aluno se encontra, resultando na fórmula “i+1”); **5) Hipótese do Filtro Afetivo** (considera que só a exposição ao *input* compreensível não é o suficiente para a aquisição. É preciso estar aberto para receber e processar esse *input*. O filtro afetivo atua como um bloqueio mental que impede que o *input* compreensível seja utilizado de maneira apropriada. Esse bloqueio pode ser causado pela falta de motivação, pela falta de segurança e confiança em si próprio, por ansiedade, tristeza, nervosismo, pela falta de identificação com a língua, entre outros fatores de ordem emocional).

Consideramos que os pressupostos apresentados por esse tipo de método e abordagem implicam que o foco recaia muito mais na percepção, sobretudo se pensarmos nos níveis iniciais de ensino, do que na produção, como forma de contribuir para o avanço da competência fônica, o que também defendemos, como poderá ser observado no decorrer deste trabalho, principalmente em se tratando do par linguístico português-espanhol. Contudo, é preciso cautela por parte do professor para analisar em quais momentos esse período de silêncio do estudante deve ocorrer e por quanto tempo, pois os estudantes não podem se acostumar a não falar na LE, ou ainda manifestarem certa resistência quanto a isso, sobretudo os mais tímidos, o que pode criar uma zona de comodidade e conforto.

O Método conhecido como Verbo-tonal foi desenvolvido principalmente na França, em meados dos anos de 1950 e 1960, a partir dos estudos do professor Petar Guberina, da Universidade de Zagreb, estudos esses relacionados ao diagnóstico e à reabilitação de pessoas com problemas auditivos. A partir da ideia fundamental de Guberina, ao declarar que pronunciamos mal uma língua porque a percebemos mal, se estabelece o vínculo das patologias auditivas com o ensino de línguas estrangeiras. Inicialmente foi aplicado ao ensino da pronúncia do francês como língua estrangeira, estendendo-se, posteriormente, ao ensino de outras línguas, dentro do marco da metodologia estruturo-global-audiovisual (em inglês, *Structure-Global Audiovisual* – SGAV). Uma das figuras mais representativas do método aplicado ao ensino de línguas foi o francês Raymond Renard. (GIL FERNÁNDEZ, 2007; JIMENEZ *et al.*, 1974).

A ideia de Guberina, que teve como ponto de partida a hipótese do “ouvido duro”, em que se acredita que o ouvido conserva algumas zonas de frequência do campo auditivo intactas e nelas pode-se reestruturar o seu sistema fonológico particular (JIMENEZ *et al.*, 1974), vem ao encontro com os conceitos de “surdez fonológica” e de “crivo fonológico” (apresentados no capítulo 3), de Polivanov e Trubetzkoy, respectivamente, que serão apresentados neste trabalho e que dizem respeito às interferências da LM no processo de percepção e produção dos sons de uma LE ou L2. Nossa percepção é mediada e está condicionada por hábitos perceptivos seletivos próprios da nossa língua nativa (GIL FERNÁNDEZ, 2007). Em outras palavras, partimos da analogia entre a hipótese de “ouvido duro” de Guberina, em que a pessoa só escuta determinadas frequências, e o aprendiz de uma LE, que não ouve/escuta corretamente os sons de outra língua porque está acostumado com a sua LM, ou seja, possui “ouvido duro” para

outros idiomas com os quais não está acostumado ou não tem conhecimento (JIMENEZ *et al.*, 1974).

Um dos pressupostos básicos do Método Verbo-tonal (doravante MVT) é a rejeição total à intelectualização da aprendizagem. Para os verbo-tonalistas, o sistema fonológico deve ser assimilado da maneira mais natural possível, sem que se tenha que pensar sobre isso, o que aproxima o MVT à corrente áudio-oral, à ideia de formação de hábitos e condicionamento.

Entretanto, como aponta Gil Fernández (2007), as diferenças entre esses métodos são mais visíveis do que as semelhanças, principalmente no que diz respeito às autênticas inovações pedagógicas: a prioridade absoluta da comunicação oral sobre a escrita, a importância dada à percepção e aos elementos prosódicos, como entonação e ritmo, a integração obrigatória do contexto real, a consideração do componente não verbal de todo ato comunicativo (elementos paralinguísticos, como movimentos, mímica, gestos etc.) e da afetividade e da subjetividade no processo docente. A autora aponta que são pressupostos ausentes em métodos anteriores, mas muito próximos a pressupostos mais recentes, considerando que o MVT antecipou muitos dos postulados que surgiram nos últimos anos do século XX. Ela ainda considera que o MVT é a aproximação mais eclética que se pode sugerir em sua obra para o ensino da pronúncia nas aulas de línguas, colocando-o como um dos métodos que mais contribuíram para essa questão.

Diante da prioridade da percepção e da relevância da prosódia, o MVT propõe três recursos como estratégias didáticas corretivas: o recurso da fonética combinatória, o recurso da pronúncia nuançada e o recurso para a tensão. Vejamos, então, cada um deles de acordo com Gil Fernández (2007).

No recurso da fonética combinatória o objetivo é combinar diferentes sons, adequando ou adaptando os modelos às dificuldades dos estudantes. A ideia é que sejam apresentados a eles modelos em que a articulação desses sons que geram dificuldade seja facilitada, isto é, que os sons sejam emitidos com menor esforço e dificuldade em vários contextos. Se um estudante tem dificuldade, por exemplo, para articular uma consoante velar do espanhol (aquela em que há o contato com o palato mole quando pronunciada), convém apresentar-lhe modelos que contenham vogais posteriores, pois elas favorecem a velarização das consoantes.

Na pronúncia nuançada, por sua vez, partimos do erro ou da dificuldade dos estudantes, colocando em evidência, justamente, as diferenças entre o modelo e o erro. O recurso consiste na exageração do modelo no que diz respeito à intensidade, à duração, ao timbre e à tensão, de

modo a distanciá-lo o máximo possível da falta cometida pelos estudantes para que consigam perceber as diferenças.

Já a tensão está relacionada com o esforço articulatório implicado nas realizações fônicas e é considerado um parâmetro fonético muito importante para os verbo-tonalistas. Alguns sons são intrinsecamente tensos em espanhol, como as vogais fechadas e as consoantes surdas, por exemplo, enquanto outros terão sua tensão dependente da sua localização dentro da cadeia: o grau de tensão diminui, por exemplo, em posições átonas, e aumenta em início de sílaba. Levando-se em consideração essas duas características, temos: tensão intrínseca e tensão distribucional, sendo estes os modelos para correção apresentados aos estudantes, devendo ser encontrados em contextos de máxima tensão ou de relaxamento, dependendo das dificuldades demonstradas por eles.

Na metodologia utilizada pelo MTV, o papel do professor é fundamental para evitar a cristalização de erros. O erro ou as possíveis dificuldades dos alunos são tomados como ponto de partida para a aplicação de alguns procedimentos ou estratégias de correção em que a percepção é favorecida antes de passar para a reprodução de modelos (JIMENEZ *et al.*, 1974). No caso do par linguístico português-espanhol, do qual tratamos neste trabalho, algumas possíveis dificuldades dos estudantes já apontadas por estudos de cunho contrastivo podem ser o ponto de partida para o professor de ELE.

Ainda sobre a questão metodológica, Gil Fernández (2007, p. 146) chama a atenção para a ideia amplamente sustentada pelos defensores do MVT, em especial Renard, que é a necessidade de reeducação do ouvido:

[...] a fin de que los estudiantes alcancen, de manera gradual y relativamente lenta, aunque continua, una producción fonética de calidad, sus defensores, en especial Renard (...) proponen ejercicios para reeducar la audición en los cuales los modelos percibidos por el alumno deben ser siempre los más adecuados. Después, una vez comprobadas las faltas de los aprendices, habrá de **actuar sobre el estímulo**, modificándolo de modo que sea el más adecuado para conseguir mejorar, mediante aproximaciones sucesivas, la calidad de la articulación: el dominio del sistema fonético-fonológico de la L2 entraña, por consiguiente, el acercamiento paulatino entre los movimientos articulatorios y la percepción que de ellos tenga el estudiante<sup>26</sup> (grifo da autora).

---

<sup>26</sup> Tradução nossa: [...] com a finalidade de que os estudantes alcancem, de maneira gradual e relativamente lenta, mas contínua, uma produção fonética de qualidade, seus defensores, em especial Renard (...) propõem exercícios para reeducar a audição, nos quais os modelos percebidos pelo aluno devem ser sempre os mais adequados. Depois, uma vez comprovadas as dificuldades dos aprendizes, terá que **actuar sobre o estímulo**, modificando-o de modo que seja o mais adequado para conseguir melhorar, mediante aproximações sucessivas,

Em outras palavras, reeducar o ouvido do estudante significa familiarizá-lo, de maneira gradual, com o novo idioma por meio de atividades de percepção em que estará em contato auditivamente (por meio de vídeos, de áudios etc.) com essa língua. Daí a importância de modelos adequados para essa aproximação e sensibilização. As mostras reais e autênticas de língua são recursos imprescindíveis, nesse caso (ALMEIDA FILHO, 2011).

Diante das propostas do MVT, outro papel fundamental do professor, e que consideramos como um grande desafio metodológico, já que o que comumente encontramos são atividades descontextualizadas, desconectadas de outros temas ou aspectos da língua, é saber integrar as práticas corretivas, da maneira mais natural possível, às atividades interativas que fazem parte das aulas:

Obsérvese que este planteamiento didáctico otorga un **papel fundamental al profesor**, quien no sólo debe estar preparado académicamente para ‘adaptar’ el método a las necesidades manifestadas por los alumnos, sino que ha de saber integrar las prácticas de fonética correctiva en el conjunto de actividades interactivas del modo más natural posible<sup>27</sup> (GIL FERNÁNDEZ, 2007, p. 146) (grifo da autora).

Veremos como essa integração das práticas corretivas às atividades interativas é possível, principalmente quando os estudantes participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem em que haja momentos de ensino explícito, mas também indutivo de algumas regras e características da língua. São necessários, ademais, a promoção e o incentivo da consciência linguística, entre outras questões que serão discutidas mais adiante com a apresentação da Abordagem Comunicativa e do Pós-Método.

O Ensino Comunicativo de Línguas, também conhecido como Abordagem Comunicativa (doravante AC), surgiu em meados dos anos de 1980 e continua presente no ensino de línguas até os dias de hoje, com algumas adaptações. No Brasil, a AC foi trazida no final da década de 1980 por professores e pesquisadores brasileiros que saíram em busca de formação em Linguística Aplicada no exterior, sobretudo formação continuada, e teve como

---

a qualidade da articulação: o domínio do sistema fonético-fonológico da L2 entranha, por conseguinte, a aproximação paulatina entre os movimentos articulatórios e a percepção que deles tenha o estudante.

<sup>27</sup> Observem que esta proposta didática confere **um papel fundamental ao professor**, que não deve estar somente preparado academicamente para “adaptar” o método às necessidades manifestadas pelos alunos, como também tem que saber integrar as práticas de fonética corretiva ao conjunto de atividades interativas da maneira mais natural possível.

um dos nomes mais expressivos o do professor Almeida Filho, então docente da UNICAMP, que contribuiu não só com sua atuação docente, mas também por meio de diversas publicações na área (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015).

A premissa fundamental dessa abordagem é a consideração da língua como instrumento de comunicação. De acordo com Celce-Murcia *et al.* (2010), o foco na língua como comunicação trouxe uma urgência renovada para o ensino da pronúncia. Nesse sentido, não importa o quão excelente possa ser o controle do aprendiz sobre a gramática e o vocabulário se ele apresentar problemas orais comunicativos. Nessa abordagem, os diálogos artificiais que antes eram elaborados para a discussão de pontos gramaticais dão lugar a materiais autênticos e contextualizados, apresentando situações reais do uso da língua (foco no significado e na função, não mais na forma, e o ensino formal da gramática em sala de aula passa a ser evitado, postura reformulada posteriormente pelos linguistas aplicados). Os textos orais e escritos também abrangem os seus contextos de uso por meio do trabalho com os gêneros discursivos. As quatro habilidades linguísticas são apresentadas de maneira integrada, ainda que o foco esteja direcionado para uma só maneira, dependendo dos objetivos de cada atividade. Entretanto, ao lado das contribuições positivas para o ensino de línguas também estão as críticas.

Algumas das críticas a essa abordagem apontam que ela carece de objetivos específicos que conduzam à integração das partes apresentadas como funções comunicativas para formar um todo (LEFFA, 1988). No que diz respeito especificamente ao ensino da pronúncia, podemos considerar que há uma problemática para o Ensino Comunicativo de Línguas, uma vez que tanto os proponentes da abordagem quanto os produtores de materiais didáticos não souberam lidar adequadamente com o efetivo papel da pronúncia no ensino de línguas: o estabelecimento de uma pronúncia proficiente. Isto quer dizer que eles não conseguiram estabelecer, em consenso, um conjunto de estratégias para ensinar pronúncia comunicativamente (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). Ao passo que se abandonou a busca pela pronúncia perfeita, objetivo de outros métodos e abordagens, dando lugar a uma pronúncia inteligível imediata ou parcial, ocasionou-se um descuido com a questão da pronúncia no que diz respeito ao seu ensino sistemático, assim como de outros aspectos linguísticos, passando-se a considerar que quando o aluno conseguia se comunicar o êxito comunicativo estava alcançado, como destaca Gil Fernández (2007, p. 18):

Ello significa que la práctica de la pronunciación es considerada como una actividad secundaria, incluso irrelevante, en los currícula orientados comunicativamente: si se consigue la inteligibilidad y una cierta fluidez en los intercambios comunicativos, poco importa que se alcance o no la propiedad fonética en las emisiones.

<sup>28</sup>.

Diante dessa aparente contradição instalada dentro do Ensino Comunicativo, temos o grande desafio do ensino de línguas na atualidade: ensinar a pronúncia comunicativamente.

Como veremos mais adiante, ao tratarmos das teorias de aquisição e aprendizagem do aspecto fônico e de teorias sobre o ensino e a aprendizagem da pronúncia, há repercussões positivas e negativas sobre o tipo de pronúncia no processo comunicativo, e que uma pronúncia inteligível, isto é, aceitável, proficiente, exige uma série de conhecimentos por parte do estudante, bem como ir além de um êxito comunicativo momentâneo em que a inteligibilidade foi alcançada parcial ou superficialmente, como acontece muitas vezes, e os interlocutores se dão por satisfeitos com essas condições. Todavia, haverá contextos e situações comunicativas em que essa inteligibilidade “incompleta” não será o suficiente.

Entendemos que ensinar comunicativamente a pronúncia é justamente considerar o papel que ela desempenha para a comunicação de maneira global. Isso implica um ensino dentro de certa sistematicidade. Com isso queremos dizer que não é recomendável que seja um ensino isolado e descontextualizado de outros aspectos da língua, isto é, que seja trabalhado de forma integrada a esses aspectos. Além de um ensino planejado, em que ocorra a definição de objetivos, conteúdos, atividades, exercícios e estratégias que favoreçam o desenvolvimento e o aprimoramento da competência fônica para uma comunicação na língua estrangeira que vá além da função comunicativa, esperamos alcançar o uso da língua para práticas de interação social de maneira global, não só para funções específicas.

Dentro da AC, cabe mencionar a proposta didática conhecida como Enfoque por Tarefas. Ela surgiu em meados dos anos de 1990 e pode ser considerada como uma variação ou evolução do enfoque comunicativo. Apesar de não se caracterizar como um método, essa orientação metodológica ainda se faz presente no ensino de línguas, sobretudo em escolas de idiomas. Como postulados básicos dessa proposta metodológica estão a consideração do significado e do contexto na comunicação, para além da forma ou da função, bem como o uso

---

<sup>28</sup> Tradução nossa: Isso significa que a prática da pronúncia é considerada como uma atividade secundária, até mesmo irrelevante, nos currículos orientados comunicativamente: se a inteligibilidade e uma certa fluidez são alcançadas no intercâmbio comunicativo, pouco importa que se alcance ou não a propriedade fonética nas emissões.

da língua de forma real, aproximando-se do uso natural da língua por meio de atividades ou tarefas em que os alunos as realizam comunicando-se diretamente no idioma (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015; INSTITUTO CERVANTES, *s/d*).

Embora a Abordagem Comunicativa e o Enfoque por Tarefas ainda estejam fortemente presentes no ensino de línguas da atualidade, não podemos deixar de considerar uma outra vertente em que linguistas refletem e questionam o método de um modo geral, sugerindo uma condição Pós-Método, era Pós-Método ou o Pós-Método como uma nova pedagogia (KUMARAVADIVELU, 1994; 2003; 2006; 2012).

Para Kumaravadivelu, o método tem como característica ser algo mais fechado, rígido, inflexível. Ele aponta para um conjunto de regras, procedimentos, técnicas e estratégias a serem seguidas sem levar em consideração o contexto em que será aplicado. Além disso, é elaborado por teóricos e intelectuais da área sem ponderar a participação de professores e alunos na sua criação. Por não cogitar os contextos nos quais será utilizado, o método acaba sendo um conceito não só limitado, mas também, idealizado, o que não se aplica ou não corresponde à realidade da sala de aula nas suas multiplicidades e complexidades. Por esses motivos, Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006, 2012) defende a desconstrução do conceito de método de forma que se possa ir além das limitações que esse conceito impõe e a necessidade de uma condição Pós-Método para o ensino e aprendizagem de línguas.

Nessa perspectiva, a pedagogia do Pós-Método é caracterizada pelo autor como um sistema ternário ou tridimensional que considera os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que Kumaravadivelu chama a atenção para o uso do termo “pedagogia” no estabelecimento de sua reflexão e proposição teórica. Ele salienta que se utiliza do termo em um sentido mais amplo, de modo que seja possível incluir não só questões referentes à sala de aula, materiais didáticos, objetivos curriculares e medidas de avaliação, mas também considerar uma gama de experiências políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente a educação em segunda língua (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538). Em outras palavras, o autor destaca que a simples satisfação das necessidades pedagógicas dentro da escola, esquecendo-se de outros contextos, como o social, por exemplo, no processo de ensino e aprendizagem, não é o suficiente, tampouco o recomendável, se estamos considerando uma pedagogia crítica para o ensino, seja ele de línguas ou qualquer outro, em que todos os sujeitos envolvidos estão implicados.



Diante dessas reflexões, chegamos ao primeiro parâmetro que constitui a pedagogia do Pós-Método: o da particularidade. Ele aponta, justamente, para uma pedagogia sensível ao contexto (social, cultural, político, econômico, etc.) e que considere todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos, formadores de professores, entre outros), rejeitando princípios e objetivos genéricos que não se adequem às realidades em questão.

O parâmetro da praticidade, por sua vez, defende que todo professor deve ser um pesquisador, um gerador, um produtor de teorias que partam da sua prática docente. Considera que os professores não devem ser meros consumidores de conhecimentos produzidos por teóricos. Eles devem analisar criticamente essas teorias, refletir sobre elas, aplicá-las e produzir as suas próprias, relacionando teoria e prática, em um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação. Esse ciclo faz-se necessário para que os professores deixem de ser vistos apenas como implementadores de teorias, sendo seus conhecimentos e experiências também valorizados e reconhecidos nesse processo.

A pedagogia, ou o parâmetro da possibilidade, é derivada dos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire, no que diz respeito à Pedagogia Crítica, que sustenta a posição de que “[...] qualquer pedagogia está implicada nas relações de poder e domínio, e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais<sup>29</sup> (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542).

O parâmetro da possibilidade, dentro da Pedagogia Crítica, pressupõe a consideração e a exploração da consciência sociopolítica de alunos e professores na sala de aula (reconhecimento de suas identidades, raça, gênero, etnia, classe social etc.) na busca de uma formação identitária e de uma transformação social que lhes permita reconhecer e questionar a realidade que os cercam, refletindo sobre como esses aspectos influenciam e impactam em maior ou menor medida a educação. Como podemos observar, esse parâmetro, assim como o anterior, também se relaciona com o parâmetro da possibilidade, que exige uma sensibilidade ao contexto, de modo que os três não podem ser compreendidos isoladamente. Eles são interdependentes, como o próprio autor faz questão de ressaltar.

Principalmente devido ao forte apelo à sensibilidade ao contexto é que Vieira-Abrahão (2015) levanta a questão de que há uma proximidade entre a AC, na sua versão crítica, e o Pós-Método:

---

<sup>29</sup> Tradução nossa: “[...] any pedagogy, is implicated in relations of power and dominance, and is implemented to create and sustain social inequalities”.

A abordagem comunicativa foi, ao meu ver, um primeiro movimento pós-método, já que se afastou do método enquanto conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de aprendizagem sem considerar o aprendiz e o contexto, e propôs um conjunto de princípios orientadores para uma prática situada, sensível ao contexto, ao professor e aos aprendizes, que permite uma maior autonomia ou agenciamento por parte do docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 36).

A autora defende que um não rechaça totalmente o outro e que o Pós-Método pode ser considerado como “uma retomada, uma síntese ou atualização da AC” (p. 36). A partir das reflexões propostas pela pedagogia do Pós-Método, a nosso ver, considerando a nossa realidade como docentes, talvez ela tenha sido uma das grandes responsáveis pela movimentação dos professores para a produção de seu próprio material, de modo a não ficarem presos a um livro didático ou a um método específico.

Com base no que foi exposto e discutido até o momento sobre os métodos e as abordagens no ensino de línguas, defendemos uma orientação metodológica que caminhe em direção ao ecletismo. Não um ecletismo descuidado que se vale de vários métodos, abordagens e metodologias utilizadas sem nenhum critério, sem objetivos definidos, de forma aleatória: defendemos um ecletismo crítico, consciente, a partir do qual nós, enquanto professores, analisemos o nosso contexto de ensino e aprendizagem, as necessidades dos alunos e as exigências globais e das instituições de ensino para, então, utilizar-nos desse ou daquele método, abordagem ou metodologia de forma consciente, tendo bem claro o motivo pelo qual estamos fazendo tal uso ou escolha, de acordo com quais objetivos, adaptando-os, se necessário for, aproveitando o que cada proposta tem de bom para oferecer e poder criar nossas próprias atividades. Como foi possível observar, não há um único método ou abordagem que sirva de receita para o ensino e muito menos um único método ou abordagem pode dar conta de todas as complexidades e necessidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

A seguir, apresentaremos o lugar da pronúncia dentro da competência comunicativa e as possíveis contribuições do Pós-Método para o seu ensino e aprendizagem. O devido destaque se deve por se tratar de tendências mais atuais, no sentido de que se fazem presentes ainda hoje, embora tenham sido propostas há algum tempo. Conhecê-las é necessário e faz parte do conjunto de conhecimentos e saberes necessário à formação do professor de línguas estrangeiras.

## 2.2 A pronúncia no contexto da competência comunicativa

Na seção anterior vimos que um dos maiores desafios do ensino de línguas na atualidade, no que diz respeito à pronúncia, é ensiná-la comunicativamente. Dessa forma, convém refletirmos um pouco sobre o que vem a ser a competência comunicativa e o lugar da pronúncia dentro dela. A competência comunicativa é um conceito cunhado em 1971 pelo sociolinguista Dell Hymes e vem a complementar a conceituação de competência linguística de Chomsky (1957; 1959; 1965).

A partir de sua teoria da Gramática Gerativa, Chomsky compreende a língua como a distinção entre competência e atuação ou desempenho. Considera a competência como o conhecimento das estruturas e regras de uma língua por parte do falante (nativo, monolíngue e ideal) e que essa capacidade de produzir e compreender enunciados é inata aos seres humanos, o que ele denomina de Gramática Universal das línguas<sup>30</sup>. Já a atuação, ou o desempenho, caracteriza-se como o uso concreto da língua em situações reais. A teoria de Chomsky, por estar voltada a questões sintáticas da língua, concentra-se muito mais no conceito de competência e não se preocupa com a adequação do discurso ao contexto e ao ambiente de enunciação. Isto se explica pelo fato de que esses fatores não são considerados como capacidades inatas por esse linguista. Por esse motivo, considera-se que o conceito de competência comunicativa de Hymes surge como um novo desdobramento teórico do conceito de competência linguística de Chomsky.

Hymes foi um dos pesquisadores de fora do âmbito da gramática gerativa que se destacou por considerar o conceito de competência de Chomsky idealizado e reducionista. Para Hymes, não há aquisição de língua isenta de contexto e também não é possível pensar em aquisição de língua considerando apenas falantes nativos e monolíngues em uma sociedade que se sabe plurilíngue e multicultural (CENOZ, 2004).

Ao considerar a dimensão social da língua, surge o conceito de competência comunicativa. Em conformidade com Hymes, um indivíduo possui competência comunicativa se ele consegue compreender e produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas que também sejam apropriados, pertinentes às regras de uso da língua, ou seja, adequados a contextos e situações comunicativas específicas: coloca-se, portanto, esses conhecimentos e habilidades em ação, de forma consciente ou não, para alcançar o êxito na comunicação. A teoria de Hymes gerou grande impacto na área de linguística aplicada e muitas foram as

influências no campo de aquisição, aprendizagem e ensino de línguas, resultando em vários modelos de competência comunicativa.

Novos modelos de competência comunicativa surgiram como adaptações, principalmente no que diz respeito à ampliação e à introdução de novas competências ou subcompetências que vão além do conceito de competência linguística e competência comunicativa propostos por Hymes. Isso se deu na tentativa de dar conta de algumas dimensões relevantes para a área de ensino línguas estrangeiras e segundas, como, por exemplo, a subcompetência discursiva, a sociolinguística, a estratégica, a pragmática, a sociocultural, a intercultural, entre outras (modelos de CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA et al, 1995, 2007; BACHMAN, 1990, BACHMAN e PALMER, 1996; BYRAM, 1997, entre outros). A seguir, comentaremos alguns desses modelos sem a intenção de esgotá-los.

O modelo de Canale e Swain (1980) propõe a competência comunicativa construída pelas seguintes subcompetências: linguística ou gramatical, sociolinguística e estratégica. A competência linguística diz respeito à capacidade de compreender e produzir enunciados adequados, isto é, gramaticalmente corretos na língua em questão. Conhecimentos fonéticos, fonológicos, morfológicos, lexicais, gramaticais e sintáticos da língua são esperados por parte dos estudantes. A competência sociolinguística refere-se à capacidade de adequação dos enunciados a cada contexto, a cada situação comunicativa específica, segundo as normas de uso e de discurso da língua, exigindo outros conhecimentos que vão além dos linguísticos,

---

<sup>30</sup> De acordo com o **Diccionario de términos clave de ELE**, a “gramática universal (GU) é o conjunto de princípios, regras e condições das quais compartilham todas as línguas. Esse conceito se constitui como o núcleo da teoria da gramática gerativa-transformacional com a que N. Chomsky se propôs a explicar o processo de aquisição e uso de uma língua. Segundo essa teoria, todos os seres humanos adquirem de forma natural uma língua qualquer porque dispõem de uma gramática universal. Essa capacidade, inata e especificamente humana e independente do resto de capacidades, se manifesta na forma de conhecimento universal sobre as propriedades comuns a todas as línguas e às características específicas de cada uma. Os falantes acessam o conteúdo da gramática universal por meio da ativação do dispositivo de aquisição de linguagem, o DAL. Adquirir uma língua consiste em aprender e aplicar à língua em questão os princípios universais e em identificar o valor adequado de cada um dos parâmetros. [...] Com a hipótese da GU, Chomsky pretende solucionar o ‘problema lógico da aquisição da linguagem’ [...], isto é, explicar como o falante pode adquirir a linguagem em um período de tempo relativamente breve e de maneira regular, superando as deficiências do *input* que recebe. Essa insuficiência do *input* para dar lugar por si só à aquisição acontece, por um lado, devido ao fato de que contém elementos próprios da atuação linguística (por exemplo, falsos princípios, erros, expressões agramaticais etc.) que entorpecem a aquisição e, por outro lado, devido ao fato de que nunca oferece informação sobre o caráter deficitário, errôneo e agramatical de tal atuação, o que impede que o indivíduo identifique os elementos agramaticais. A explicação que Chomsky dá para esse processo é precisamente o uso da GU, que permite ao indivíduo selecionar adequadamente o *input* e aprender as regras particulares da língua em questão [...]”. Tradução nossa da versão original. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/gramuniversal.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm). Acesso em: 15 fev. 2019.

como o social e o cultural, por exemplo. Por fim, a competência estratégica diz respeito à capacidade do estudante de contornar dificuldades comunicativas provenientes da falta de conhecimento aprofundado da língua que está aprendendo. Para compensar as dificuldades na comunicação, os estudantes podem recorrer a estratégias comunicativas verbais ou não, como a utilização de paráfrases, descrições, gestos, mímicas, entre outras.

Alguns anos mais tarde, o próprio Canale (1983) revisou e ampliou o modelo elaborado por ele e Swain, acrescentando a competência discursiva ao seu novo modelo de competência comunicativa, além de modificar o conceito de competência sociolinguística. A competência discursiva consiste em produzir e interpretar textos orais ou escritos, levando-se em consideração o contexto de enunciação (interpretar o significado, o sentido do enunciado). Para tanto, é necessário relacionar a coesão (formas gramaticais que estruturam o texto) com a coerência para que o texto tenha significado e possa ser interpretado.

Do modelo de Bachman (1990) e de Bachman e Palmer (1996), denominado de competência na língua, destacamos a competência pragmática, que em linhas gerais faz referência à relação entre signos e seus referentes, ou seja, como se relacionam os sinais linguísticos utilizados na comunicação com o uso que se faz deles por meio da referência a pessoas, objetos, ideias, sentimentos. Ademais, a competência pragmática considera a relação entre os usuários da língua e o contexto comunicativo (determina se um enunciado é aceitável ou não, se está relacionado entre os enunciados e as intenções comunicativas do falante, etc.).

Do modelo apresentado por Celce-Murcia *et al.* (1995) destacamos a competência acional (ou pragmática, em outros modelos) e a competência sociocultural. A primeira considera as funções da fala e dos atos de fala para a transmissão e a interpretação de um texto oral ou escrito; a segunda cogita, além de fatores sociais quando da adequação da mensagem ou do texto ao contexto, sobre os fatores culturais como normas e as convenções empregadas pela comunidade que fala a LE, as formas de pensar, de agir, as diferenças regionais, entre outros aspectos de ordem cultural.

Por fim, apresentamos o conceito de competência intercultural, dentro do âmbito da competência comunicativa intercultural de Byram (1997), que a propõe como uma alternativa ao conceito de competência comunicativa proposto por Hymes e outros estudiosos que a ampliaram. Byram considera o conceito de competência comunicativa insuficiente para o alcance de uma comunicação efetiva, porque ela não considera a heterogeneidade social, dos falantes e das sociedades como um todo. Prioriza o modelo do falante nativo monolíngue como

o ideal, desconsiderando o plurilinguismo dentro dos países e outros usuários proficientes da língua (de diferentes países) que a utilizam como meio de comunicação, além de ignorar que questões culturais podem ser causadoras de conflitos entre os interlocutores, por apresentarem diferentes visões de mundo, crenças, valores e formas de se relacionar com outras pessoas (BYRAM, 1997; MARTÍNEZ, 2014).

De acordo com o modelo de Byram (1997), o falante nativo dá lugar ao falante intercultural. Para além das competências linguística, sociolinguística e discursiva, o falante intercultural deve possuir alguns conhecimentos e habilidades e expressar certas atitudes que permitam que ele esteja aberto e seja receptivo a outras culturas e aos interlocutores que fazem parte dessas culturas sem fazer julgamentos, isto é, demonstrando empatia e respeito para compreender essas culturas e seus sujeitos, facilitando as interações entre pessoas, tornando-se um mediador. O falante intercultural nunca partirá somente do prisma de sua própria cultura. Ele a comparará com a cultura do outro, levando-se em consideração as suas necessidades, valores, crenças e identidades, assim como a de seu interlocutor, em um processo de negociação e de compreensão cultural que contribua para a diminuição de choques culturais que possam interferir nos intercâmbios comunicativos.

Como mencionamos anteriormente, a nossa intenção não foi apresentar de forma detalhada cada um dos modelos que adaptaram ou ampliaram o conceito inicial de competência comunicativa proposto por Hymes (1972). Objetivamos apresentar o que consideramos mais relevante em cada um dos modelos, de forma a compreender as dimensões linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, pragmática, sociocultural e intercultural, que julgamos imprescindíveis para a aquisição, a aprendizagem e o ensino de línguas no mundo multicultural e plurilíngue do qual fazemos parte atualmente.

Apesar de a pronúncia ser considerada como uma das competências linguísticas, como veremos a seguir, desvinculá-la das outras competências significa desconsiderar os significados afetivos, discursivos, sociais, culturais e pragmáticos etc. que ela expressa, dentre tantos outros.

Segundo o modelo apresentado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2002)<sup>31</sup>, a competência comunicativa é formada por três grandes grupos de

---

<sup>31</sup> Apresentamos o Quadro Europeu Comum, neste trabalho, por ser reconhecido internacionalmente e tratar-se de um documento de fácil acesso que pode servir como ponto de partida para o trabalho com a pronúncia por parte de professores de línguas estrangeiras, no caso, a língua espanhola, valendo-se, é claro, de devidas adaptações ao contexto em que se encontram a escola, os alunos e cada professor.

competências, a saber: a competência linguística, a pragmática e a sociolinguística, que por sua vez, são compostas por outras competências ou subcompetências. A pronúncia ocupa um lugar próprio dentro da competência comunicativa por ser uma das seis competências que conformam a competência linguística. De acordo com esse documento, as competências linguísticas são: a léxica, a gramatical, a semântica, a fonológica (ou fônica), a ortográfica e a ortoépica (esta última relativa às regras da boa pronúncia ou à arte de pronunciar bem o que está escrito). Ao ser considerada como uma competência, a pronúncia ganha um protagonismo importante dentro do ensino comunicativo na atualidade.

A pronúncia, ou a competência fonológica/fônica, prevê, segundo o documento do Quadro Comum Europeu (p. 113-114), o conhecimento e a habilidade em perceber e produzir:

- As unidades de som (fonemas) da língua e sua realização em contextos concretos (alofones);
- Os traços fonéticos que distinguem fonemas (traços distintivos, por exemplo: sonoridade, nasalidade, oclusão e labialização);
- A composição fonética das palavras (a estrutura silábica, a sequência acentual das palavras etc.);
- Fonética da frase (prosódia): acento e ritmo das orações; entonação;
- Redução fonética: redução vocálica; Formas tônicas e átonas; assimilação; elisão<sup>32</sup>.

Todos os tópicos elencados são de suma importância para o domínio da pronúncia. Entretanto, estamos de acordo com Iruela (2007a, n.p.) quando o autor diz que:

[...] não parece certo que o falante necessite ter um conhecimento declarativo de todos os elementos anteriores nem na sua própria língua, entendido esse conhecimento como a capacidade de dizer em que se diferencia um som oclusivo de um fricativo ou qual é a estrutura silábica das palavras, por citar alguns exemplos. Na nossa opinião, o conhecimento mínimo que deve possuir qualquer falante deve circunscrever-se a poder indicar quais são os elementos (entonação, fonemas, grupos consonantais etc.) próprios de uma língua, assim como identificar os que não existem nessa língua<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Tradução nossa dos itens elencados.

<sup>33</sup> Tradução nossa: [...] *no parece cierto que un hablante necesite tener un conocimiento declarativo de todos los elementos anteriores ni en su primera lengua, entendido este conocimiento como la capacidad de decir en qué se diferencia un sonido oclusivo de uno fricativo, o bien cuál es la estructura silábica de las palabras, por poner dos ejemplos. En nuestra opinión, el conocimiento mínimo que debe tener cualquier hablante debe circunscribirse a poder indicar cuáles son los elementos (entonación, fonemas, grupos consonánticos, etc.) propios de una lengua, así como identificar los que no existen en esa lengua.*

Partindo das considerações expostas, esses tipos de conhecimentos devem fazer parte da bagagem de profissionais que estudam a fundo uma língua, como foneticistas, linguistas e fonólogos, bem como, em certa medida, devem fazer parte dos conhecimentos que os professores precisam possuir para ensinar uma língua, seja ela materna ou estrangeira, sendo este o ponto ao qual gostaríamos de chegar para poder justificar a menção ao Quadro Europeu Comum neste trabalho. O documento não só é útil para que professores de línguas possam reconhecer alguns conhecimentos específicos que precisarão ter para ensinar a pronúncia, como podem recorrer a ele para planejar as suas aulas de pronúncia quanto a objetivos, conteúdos etc., o que não encontramos, muitas vezes, nos livros didáticos.

### **2.3 A pedagogia do Pós-Método: microestratégias para o ensino e a aprendizagem da pronúncia**

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua, seja ela segunda ou estrangeira, envolve uma série de necessidades e complexidades que muitas vezes fogem ao controle do professor. Kumaravadivelu (2006, p. 199) relembra que em um trabalho seu, de 1992<sup>34</sup>, ele já apontava para essa questão e que essas necessidades, complexidades, desejos e situações são tão diversas e imprevisíveis que se torna impossível que o professor esteja totalmente preparado para lidar com elas, assim como é igualmente difícil que alguém consiga prepará-los para tal. Dessa forma, o que pode ser feito é orientar esses professores de modo a “ajudá-los a desenvolver uma capacidade de gerar ideias variadas e específicas de situações dentro de um quadro geral que faça sentido em termos de conhecimento pedagógico e teórico atual” (KUMARAVADIVELU, 1992, p. 41) (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 199, tradução nossa)<sup>35</sup>.

Diante do exposto acima, com sua pedagogia do Pós-Método, o autor propõe uma série de macroestratégias com a intenção de dar suporte e orientação aos professores para a implementação dessa pedagogia na sua prática docente. As macroestratégias são por ele

---

<sup>34</sup> KUMARAVADIVELU, B. Macrostrategies for the second/foreign language teacher. **Modern Language Journal**, vol. 76. n. 1, p. 41–49, 1992.

<sup>35</sup> Tradução nossa: *we can only help them develop a capacity to generate varied and situationspecific ideas within a general framework that makes sense in terms of current pedagogical and theoretical knowledge.*



definidas, em Kumaravadivelu (2006, p. 201)<sup>36</sup>, como “[...] planos gerais derivados de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos atualmente disponíveis relacionados ao aprendizado e ensino de L2”, ou seja, aliam o conhecimento teórico às experiências em sala de aula e, apresentando, também, as macroestratégias como uma “[...] diretriz ampla a partir da qual os professores podem gerar suas próprias microestratégias baseadas em necessidades locais específicas ou procedimentos e técnicas de sala de aula”, conferindo autonomia ao professor e oportunizando a aplicação do parâmetro da praticidade, outrora mencionado neste trabalho. As macroestratégias são, portanto, “[...] operacionalizadas em sala de aula por meio das microestratégias”, que serão criadas e utilizadas pelos docentes. Ademais, o autor destaca a neutralidade das macroestratégias por não estarem presas a nenhuma teoria específica de linguagem, aprendizagem e ensino, e tampouco condicionadas a princípios, técnicas e procedimentos de algum método específico.

O quadro estratégico apresentado por Kumaravadivelu compreende dez macroestratégias, a saber: 1) Maximizar as oportunidades de aprendizagem; 2) Facilitar a interação negociada; 3) Minimizar as incompatibilidades perceptivas; 4) Ativar heurísticas intuitivas; 5) Promover a conscientização linguística; 6) Contextualizar o *input* linguístico; 7) Integrar habilidades linguísticas; 8) Promover a autonomia do aluno; 9) Garantir a relevância social e 10) Elevar a consciência cultural.

A seguir, no Quadro 2, apresentamos as principais ideias de cada uma das macroestratégias<sup>37</sup>, segundo o autor, e uma sugestão de como podemos aplicá-las ao ensino da pronúncia, a partir de microestratégias de nossa autoria. Elas podem contribuir para planejamento do ensino da pronúncia na sala de aula de ELE.

---

<sup>36</sup> Traduções nossas dos originais: *[...] are general plans derived from currently available theoretical, empirical, and pedagogical knowledge related to L2 learning and teaching [...] is a broad guideline based on which teachers can generate their own location-specific, need-based microstrategies or classroom procedures [...] macrostrategies are made operational in the classroom through microstrategies.*

<sup>37</sup> As macroestratégias da pedagogia do Pós-Método podem ser consultadas em Kumaravadivelu (2006, p. 201-208).

**Quadro 2 – Macroestratégias (PM) e ensino e aprendizagem da pronúncia.**

<b>PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO (Macroestratégias)</b>	<b>ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA (Microestratégias)</b>
1) Maximizar as oportunidades de aprendizagem: abrir espaço para que os alunos também possam ser gerenciadores de seu aprendizado (buscar esclarecimentos, tirar dúvidas, dar sugestões).	1) Realizar discussões por meio das quais os alunos possam participar da elaboração do programa de ensino de pronúncia: como gostariam de aprender e praticar a pronúncia, refletir e sugerir como poderiam melhorar sua pronúncia, autoavaliar a sua pronúncia etc.
2) Facilitar a interação negociada: criação de oportunidades de interação aluno-aluno e aluno-professor para a melhora das relações e da aceleração da compreensão e da expressão em L2.	2) Criar oportunidades de interação em que se trabalhe com os valores discursivos da entonação, como marcar turnos de fala e progressão de informação, de forma a desenvolver uma comunicação o mais natural possível e que os alunos aprendam a conduzir uma conversa, a dirigir o discurso: tomar a palavra, pedir explicações, marcar o fim do turno de fala, mudar de tema/assunto, agregar informação nova, contrastar informações, continuar com um mesmo assunto, etc.
3) Minimizar as incompatibilidades perceptivas: intervir e minimizar as dificuldades dos alunos em realizar alguma atividade devido a ambiguidades na comunicação, pela falta de algum tipo de conhecimento por parte do aluno (cognitivo, linguístico, pedagógico, cultural etc.) e de possíveis descompassos entre a intenção do professor e a interpretação do aluno.	3) Realizar atividades de sensibilização e reeducação do ouvido para as questões fônicas da língua (exercícios e atividades com foco mais voltado à percepção): percepção geral dos movimentos tonais, do acento, do ritmo, de variedades dialetais, de valores afetivos da entonação, de matizes interrogativos da entonação, de significados sociolinguísticos e discursivos da entonação etc. Ao aproximar-se de uma pronúncia mais fluida e inteligível, diminuem-se os desencontros e os mal-entendidos na comunicação.
4) Ativar heurísticas intuitivas: projeção de atividades que possam ir além da explicitação e explicação da estrutura gramatical, de modo que os estudantes ativem descobertas intuitivas para a construção gramatical em L2 (inferir regras é um exemplo).	4) Quanto maior o contato com materiais audiovisuais e auditivos autênticos, desde os níveis iniciais de aprendizagem, sobretudo em atividades de percepção, maiores serão as oportunidades para que os estudantes se sensibilizem e se familiarizem com os aspectos fônicos da LE da maneira mais espontânea e natural possível.
5) Promover a conscientização linguística: chamar a atenção dos alunos para regras e aspectos formais da L2 que passariam despercebidos, a fim de aumentar o grau de explicitação para promover o aprendizado.	5) Chamar a atenção dos alunos para as principais características fônicas da LE aprendida, de modo a refletir sobre semelhanças e diferenças, principalmente sobre sons e características prosódicas semelhantes que geram maior dificuldade, pensando no par linguístico português-espanhol.
6) Contextualizar o <i>input</i> linguístico: criação de contextos que promovam a construção de significados na sala de aula, de forma a perceber e trabalhar a natureza integrada da linguagem, considerando aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos.	6) Priorização do trabalho com sons em contexto, por meio de amostras de discurso reais e autênticas (vídeos, gravações de programas de rádio, televisão, filmes etc.). Atividades com sons isolados ou descontextualizados não correspondem às situações comunicativas reais das línguas, embora estes devam ser trabalhados em momentos específicos, de acordo com as necessidades e as dificuldades dos estudantes.
7) Integrar habilidades linguísticas: trabalhar de forma integrada as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever; não tratá-las de forma isolada. Elas estão inter-relacionadas e reforçam-se entre si.	7) Integração de atividades e exercícios de pronúncia a outros aspectos da língua, conferindo à pronúncia um ensino e aprendizado mais significativo e próximo da comunicação real.

**Quadro 2 – Macroestratégias (PM) e ensino e aprendizagem da pronúncia (continuação).**

<p>8) Promover a autonomia do aluno: ajudar os alunos a aprenderem como aprender, provendo-os com estratégias metacognitivas, cognitivas, sociais e afetivas necessárias para autogerir sua própria aprendizagem e se sentirem responsáveis por ela, além de fornecer ferramentas que possibilitem que eles realizem o potencial de transformação social.</p>	<p>8) Promover atividades e exercícios em que os estudantes se gravem, se escutem e aprendam a comparar a sua pronúncia com a de um modelo real e autêntico, de modo que reflitam sobre o que pode ser melhorado em sua pronúncia (autoavaliação); aliar as orientações e sugestões do professor, de forma que os alunos busquem outras formas de praticar a pronúncia fora da sala de aula, responsabilizando-se, também, pelo avanço de seu aprendizado e melhora de seu desempenho (conversar com outras pessoas no idioma que está sendo aprendido ou adquirido por meio de aplicativos de bate-papo, escutar músicas, escutar programas de rádio, assistir filmes, séries, programas de televisão, etc.); refletir sobre as “vantagens sociais” de apresentar uma pronúncia proficiente, fluida, mais natural e espontânea.</p>
<p>9) Garantir a relevância social: refere-se à necessidade de os professores serem sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional no qual a educação de L2 ocorre, pois esses contextos influenciam vários aspectos no processo de ensino e aprendizagem (tipos de materiais, motivação, objetivos de aprendizagem, formas de avaliação, variação de insumos, etc.).</p>	<p>9) No seu planejamento para o ensino e aprendizagem da pronúncia, o professor precisa considerar quem são os aprendizes, quais as suas necessidades e interesses e buscar promover atividades que sejam relevantes para o seu contexto específico; considerar a LM dos estudantes para estabelecer contrastes a partir das dificuldades que possam ser previstas e as que surgirem, decorrentes do par linguístico português-espanhol (por exemplo, sons semelhantes como os aproximantes em espanhol, entonação das interrogativas, identificação de ironias e duplo sentido, etc.); apresentar as variedades do espanhol e centrar-se naquelas que serão mais relevantes para a região em que se encontram e, mais uma vez, apresentar e promover a reflexão dos estudantes sobre as “vantagens sociais” que uma pronúncia mais natural pode oferecer dentro dos intercâmbios linguísticos.</p>
<p>10) Elevar a consciência cultural: reflexões envolvendo não só a cultura do outro, mas a própria cultura do aprendiz, a fim de desenvolver uma consciência cultural global e dissipar estereótipos apresentados pelos alunos (aluno como informante cultural).</p>	<p>10) Ao entrar em contato com as variedades do espanhol e suas diferentes pronúncias, estabelece-se um caminho para a eliminação de estereótipos e a diminuição do preconceito linguístico ao refletir sobre as diferentes formas de falar, tanto na LE quanto na LM. Como conteúdos de pronúncia podemos apresentar fenômenos e variantes dialetais de vogais e consoantes do espanhol, atividades de percepção de significados sociolinguísticos da entonação (expressar formalidade/informalidade, grau de cortesia, percepção de significados gramaticais da entonação, diferenças regionais na produção de interrogativas totais, parciais etc.).</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

Como vimos em Kumaravadivelu (2006), as microestratégias são técnicas e procedimentos de sala de aula que os docentes podem criar partindo das macroestratégias. O autor salienta que a partir de cada macroestratégia podem surgir possibilidades infinitas de microestratégias. Entretanto,

[...] elas são condicionadas e limitadas por políticas e planejamentos linguísticos nacionais, regionais ou locais, por objetivos curriculares, por recursos institucionais e uma série de outros fatores que moldam a empresa de ensino e aprendizagem em um determinado contexto. Acima de tudo, elas

devem ser projetadas mantendo em mente as necessidades, desejos e carências dos alunos, bem como seu atual nível de conhecimento/habilidade linguística (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 209)<sup>38</sup>.

Sendo assim, as microestratégias de pronúncia que apresentamos são apenas sugestões que podem ser adaptadas, complementadas ou até mesmo recriadas pelos professores a partir da sua prática docente e de seu contexto de ensino. Nossa intenção é fornecer algumas ferramentas ou caminhos que possibilitem ao profissional da educação refletir e repensar a sua prática de ensino de pronúncia de forma crítica, ajudando seus alunos a progredirem na sua competência fônica e, conseqüentemente, na sua competência comunicativa, de maneira global.

Os saberes necessários por parte do professor para poder ensinar pronúncia nas aulas de LE, bem como as propostas metodológicas advindas das teorias específicas sobre ensino e aprendizagem da pronúncia quanto a objetivos, conteúdos, técnicas e procedimentos são os assuntos do próximo capítulo.

---

<sup>38</sup> Tradução nossa: [...] *are conditioned and constrained by the national, regional, or local language policy and planning, curricular objectives, institutional resources, and a host of other factors that shape the learning and teaching enterprise in a given context. Most of all, they have to be designed keeping in mind the learners' needs, wants, and lacks, as well as their current level of language knowledge/ability.*

### **3 SABERES NECESSÁRIOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA NA SALA DE AULA DE LE**

No capítulo anterior, apresentamos o lugar que a pronúncia ocupou em cada método e abordagem apresentada e discutimos sobre a sua presença em maior ou menor medida. Além disso, apresentamos propostas de nossa autoria de microestratégias, tendo em vista um ensino e aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras que proporcione a melhoria do tratamento da pronúncia em sala de aula.

Desse modo, o presente capítulo prioriza as teorias sobre aquisição e aprendizagem do aspecto fônico e ensino e aprendizagem da pronúncia propriamente dita, saberes que consideramos necessários para que o professor possa identificar e compreender os erros e as dificuldades de seus alunos e propor atividades coerentes, significativas e adequadas, bem como adaptar e criar exercícios que contribuam para o progresso da competência fônica de seus alunos, visando o alcance de uma comunicação mais efetiva e inteligível.

#### **3.1 Teorias sobre aquisição e aprendizagem do aspecto fônico**

Antes de refletirmos sobre as teorias propostas, e sobre as quais a presente investigação está centrada, convém justificar o porquê da manutenção dos termos “aquisição” e “aprendizagem” ao falarmos do ensino da pronúncia.

Embora Krashen (1985), a partir de sua proposta inicial (que foi reformulada nos anos 90) faça uma distinção categórica entre aquisição e aprendizagem, em se tratando de línguas, e não acredite que ocorra aquisição no contexto do ensino formal em sala de aula (contexto artificial), a dicotomia proposta por ele não pôde ser determinada em algumas produções, sobretudo em atividades de interação oral, nas quais dificilmente será dada uma maior atenção à forma pelo caráter mais espontâneo da fala:

O problema desta hipótese é a sua debilidade, já que muitas vezes é muito difícil colocar em evidência o uso do Monitor. Em algumas produções é impossível determinar o que foi produzido pelo sistema adquirido e o que é resultado do uso do Monitor. O fato de que Krashen sustente que o que é aprendido não pode se transformar em adquirido faz com que a proposta,

atrativa e muito intuitiva, se transforme em uma definição circular, difícil de explorar mediante uma pesquisa (BARALO, 2011, p. 60)<sup>39</sup>.

A teoria sobre a aquisição de Krashen foi duramente criticada principalmente porque os seus postulados quanto à dicotomia de conceitos (consciente/inconsciente; aquisição/aprendizagem) não puderam ser comprovados mediante a aplicação das ideias em uma pesquisa científica, embora, ainda segundo a mesma autora, não seja possível negar as contribuições dos seus estudos para a didática do ensino de línguas, fato que nós também reconhecemos:

Todas as contribuições de Krashen tiveram uma grande influência no desenvolvimento da didática das línguas e, muito particularmente, para a metodologia do **enfoque comunicativo**. Mas sua teoria da aquisição também foi muito criticada por várias razões, entre elas a impossibilidade de comprovar a existência de sua dicotomia baseada na diferença entre o que é consciente e o que é inconsciente, a rigidez do modelo ao propor dois tipos de conhecimento independentes, sem a possibilidade de transformação ou de evolução da aprendizagem para a aquisição e a dificuldade de aplicar seus postulados em uma pesquisa científica (BARALO, 2011, p. 63) (grifo da autora)<sup>40</sup>.

A escolha pela manutenção dos dois termos, e a referência a eles de maneira indistinta no decorrer deste trabalho, deve-se ao fato dessa dificuldade, apontada por Baralo (2011) e outros autores, em mensurar, identificar precisamente o que é aquisição e o que é aprendizagem, em qual momento cada uma ocorre, principalmente quando há casos comprovados de aprendizes que conseguem um alto grau de fluência em uma língua estrangeira a tal ponto de se aproximarem, em grande medida, do modelo de falante nativo, tão privilegiado por alguns teóricos, professores e alunos. Dessa forma, optamos por não dissociar esses dois processos, embora o foco do nosso trabalho seja o ensino e a aprendizagem da pronúncia em um ambiente formal, como é o contexto da sala de aula.

---

<sup>39</sup> Tradução nossa: *El problema de esta hipótesis es su debilidad, ya que muchas veces es muy difícil poner en evidencia el uso del Monitor. En algunas producciones es imposible determinar lo que se ha producido por el sistema adquirido y lo que es resultado del uso del Monitor. El hecho de que Krashen sostenga que lo aprendido no puede transformarse en adquirido hace que la propuesta, atractiva y muy intuitiva, se transforme en una definición circular, difícil de explorar mediante la investigación.*

<sup>40</sup> Tradução nossa: *Todos estos aportes de Krashen han tenido una gran influencia en el desarrollo de la didáctica de lenguas y, muy particularmente, en la metodología del enfoque comunicativo. Pero su teoría de la adquisición también ha sido muy criticada por varias razones, entre ellas la imposibilidad de comprobar la existencia de su dicotomía, basada en la diferencia entre lo consciente y lo inconsciente, la rigidez del modelo, al proponer dos tipos de conocimiento independientes, sin posibilidad de transformación o de evolución del aprendizaje a la adquisición, y la dificultad de aplicar sus postulados en una investigación científica.*

Passaremos, agora, a tratar das teorias sobre aquisição e aprendizagem do aspecto fônico e sua importância para o ensino de línguas, sobretudo para o espanhol, foco do nosso trabalho e, especialmente, para o ensino de espanhol a aprendizes brasileiros, considerando as implicações (positivas e/ou negativas) e os desafios que o trabalho com esse par linguístico demanda.

Como vimos na seção anterior, faz parte da competência linguística e, por conseguinte, da comunicativa, o conhecimento dos aspectos fônicos de uma língua. Entretanto, outras questões e elementos entram em jogo na aquisição ou na aprendizagem dos sons de uma língua, além dos estritamente linguísticos, e é conveniente, enquanto professores, conhecê-los.

Gil Fernández (2007) atribui algumas dificuldades encontradas pelos estudantes de línguas estrangeiras a fatores externos e internos, como a idade, a afetividade, a aptidão para as línguas, a experiência com a língua estrangeira e os fatores de ordem cognitiva e psicológica que, muitas vezes, escapam do controle do professor e do próprio aprendiz no processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma, o que deve ser levado em consideração para que o estudante não deixe de aprender ou adquirir os elementos que são tão importantes para o aprimoramento da competência comunicativa, da mesma forma que são significativos os elementos fônicos. Para a autora, esses fatores condicionam, de certa forma, a aprendizagem da pronúncia.

No que diz respeito à questão da idade, a autora menciona alguns estudos que apontam que as crianças têm maior facilidade em aprender outras línguas se comparadas aos adultos, devido a alguns fatores, como a flexibilidade neurofisiológica que lhes permite perceber os sons, a capacidade metalinguística limitada ou ausente, que permite às crianças prestarem mais atenção ao modelo antes de aventurar-se a falar, entre outros aspectos. Os fatores afetivos ou psicossociais fazem referência ao medo de errar, à motivação social e a como a identidade pessoal pode interferir na maneira de falar e de se comportar das pessoas; algumas fazem questão, inclusive, de manter seu acento, para demonstrar sua origem. Sobre a aptidão para as línguas, estudos salientam que algumas pessoas têm mais facilidade que outras, assim como acontece em outras áreas, como a das artes, por exemplo. Mas esse não pode ser considerado um fator determinante para o êxito ou o fracasso do ensino e da aprendizagem. Quanto à experiência com a língua estrangeira, muitos são os casos de pessoas que foram viver em outro país, no qual se falava o idioma que queriam aprender, e obtiveram bons resultados, mas isso não é garantia de vitória se consideramos que, igualmente, há

peessoas que foram viver fora e não tiveram progresso sem uma intervenção pedagógica, bem como há pessoas que nunca viajaram ou residiram em outros países e apresentaram progresso e sucesso em seu aprendizado de línguas. A influência da língua materna, por sua vez, é uma das grandes responsáveis pelo forte acento estrangeiro presente nas emissões de aprendizes de línguas, além de outras interferências que dificultam ou impedem de perceber e discriminar sons na LE<sup>41</sup>.

Já no campo do aspecto fônico propriamente dito, algumas das dificuldades de percepção e produção oral mais comuns, senão a maioria delas, devem-se ao fato de muitos estudantes brasileiros de língua espanhola ainda se iludirem com o mito de que o espanhol é uma língua fácil por ser parecida com o português, e acreditarem que não precisam saber falar tudo corretamente nessa língua estrangeira porque os nativos irão compreendê-los, o que pode implicar, por exemplo, em falta de atenção e despreocupação com a oralidade (SANDES, 2010). Somado a este fato, ainda existem, em espanhol, muitos sons semelhantes ao da língua portuguesa e é bem provável que a proximidade entre as duas línguas seja a causa da criação de uma falsa compreensão na percepção dos sons; os estudantes não consigam percebê-los, ao que Polivanov (1931, p. 113) chamou de “surdez fonológica”, um dos primeiros conceitos-chave para que possamos entender a relação do aprendiz brasileiro com a língua espanhola. Segundo o autor:

Quando ouvimos uma palavra estrangeira desconhecida (ou, de uma maneira geral, um fragmento de língua estrangeira que, devido a seu volume, pode ser captado pela percepção auditiva), tratamos de reencontrar nela um complexo de representações fonológicas nossas, de decompô-la em fonemas peculiares à nossa língua materna e em conformidade até com nossas leis de agrupamento dos fonemas.

Ao interpretar o idioma espanhol como muito semelhante ao português, alguns estudantes brasileiros passam a considerar o que é semelhante como igual e podem não perceber as características peculiares dos sons da língua estrangeira. Isso se dá porque as informações recebidas são interpretadas a partir daquelas que já são conhecidas por eles, provenientes do inventário de sons de sua língua materna.

Outra hipótese de fator responsável pelas dificuldades de percepção e produção oral dos aprendizes diz respeito à utilização que eles fazem do sistema fonológico de sua

---

<sup>41</sup> Para uma leitura mais aprofundada dos fatores mencionados, pode-se consultar a seção 2.2 de Gil Fernández (2007, p. 99-120).



LM para pronunciar determinados sons na LE, o que pode ocasionar importantes incompreensões e inexistências que poderão refletir na percepção e na produção de sons na LE de forma negativa. Esse conceito, que vem complementar o de “surdez fonológica” cunhado por Polivanov, é denominado por Trubetskoy (1939, p. 46)<sup>42</sup> de “crivo fonológico”. Este configura-se como uma espécie de filtro ou peneira pelo qual passa tudo o que é percebido pelos aprendizes no que concerne à LE:

O sistema fonológico de uma língua estrangeira é comparável a um crivo por meio do qual passa tudo o que se diz [...] As pessoas se apropriam do sistema de sua língua materna e quando escutam falar outra língua empregam involuntariamente para a análise do que escutam o "crivo" fonológico que lhe é habitual, isto é, o de sua língua materna. Mas como este "crivo" não se adapta à língua estrangeira surgem numerosos equívocos e incompreensões.

Tanto o conceito de “surdez fonológica” quanto o de “crivo fonológico”, apesar de serem aplicados a palavras isoladas, dão uma importante contribuição ao ensino comunicativo da pronúncia ao mostrar que dificuldades na percepção dos sons podem influenciar de maneira consideravelmente negativa a aquisição e o aprendizado dos sons da LE e, conseqüentemente, acarretar dificuldades de produção. Em outras palavras, evidenciam a importância de não dissociar a percepção da produção ou privilegiar, em grande medida, uma em detrimento da outra, o que comumente acontece.

No campo das teorias apresentadas, e em se tratando do ensino e da aprendizagem de línguas próximas, também é importante a referência ao Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM, *Speech Learning Model*), de Flege (1981, 1991, 1995). Em Flege encontramos os sons de uma LE divididos em três categorias, de acordo com o que o autor propunha que os estudantes de uma LE percebiam: os sons idênticos, os semelhantes e os novos. Segundo o autor, os sons idênticos e os novos não causarão maiores dificuldades. Os primeiros, por não apresentarem diferenças acústicas com relação à LM do estudante, poderão ser produzidos como um falante nativo da LE os produz; os segundos, por serem diferentes dos sons da LM do aprendiz, serão facilmente percebidos por ele, ao contrário

---

<sup>42</sup> Tradução nossa: *El sistema fonológico de una lengua extranjera es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice [...] Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la "criba" fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta "criba" no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incompreensiones.*

dos sons semelhantes, que causarão dificuldades porque as diferenças acústicas não são percebidas.

É inegável que os brasileiros possuem uma vantagem inicial se comparados a falantes de outras línguas que aprendem/adquirem o espanhol. Entretanto, Camorlinga (1997) explica que como consequência da proximidade entre as línguas, pode ocorrer uma desvantagem a médio e longo prazo. O autor cita trabalhos que apontam que a afinidade entre o português e o espanhol acontece em diferentes aspectos e em diferentes níveis, mas não de maneira uniforme. A maior proximidade entre os dois idiomas verifica-se no campo léxico (85%). Nos campos sintático e fonético-fonológico, não ocorre o mesmo. Segundo o autor, ainda que no campo fonético-fonológico, que é o que nos interessa, não ocorram muitas divergências, as que existem são suficientes para causar dificuldades de aprendizagem/aquisição, devido às interferências da LM. No que diz respeito às modalidades de registro, o autor chama a atenção para o fato de que a maior afinidade se apresenta na língua escrita, pelo seu caráter conservador, enquanto a língua falada (aspecto da pronúncia, da compreensão auditiva etc.), apresenta um nível maior de dificuldade, principalmente se os falantes se afastarem da “norma culta”. O autor defende que, no caso de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol, é necessário avançar ou superar o “estágio de sobrevivência” proporcionado pela compreensão inicial. Para ele, a vantagem inicial pode transformar-se em desvantagem, principalmente em níveis mais avançados de ensino, quando o estudante não supera esse primeiro estágio e estaciona em uma interlíngua em que há muitas fossilizações presentes, ocasionadas, sobretudo, por semelhanças entre os idiomas.

A partir das proposições dos autores aqui mencionados, que nos levam a pensar na questão da problemática de não perceber aquilo que é semelhante e, muitas vezes, tratá-lo ou assumi-lo como igual, podemos considerar a hipótese da desvantagem dos estudantes brasileiros de espanhol na aquisição e na aprendizagem do aspecto fônico pela relação de proximidade entre as duas línguas, reforçando, ainda mais, a importância da sistematização do ensino da pronúncia e a atenção cuidadosa que se deve dar a ele, a fim de contribuir para a melhoria da percepção e da produção oral de nossos aprendizes. Desse modo, pode ser possível alcançar não só uma pronúncia inteligível, como também uma pronúncia compreensível e, para tanto, consideramos que a percepção merece atenção especial, no caso de estudantes brasileiros de espanhol. Sobre o importante papel da percepção e dos elementos suprasegmentais no ensino e na aprendizagem/aquisição da pronúncia, trataremos mais

adiante, a partir da seção 3.2.

### 3.1.1 A interlíngua e a sua relação com a pronúncia

A aquisição e a aprendizagem de uma língua, bem como os processos de percepção e produção de sons, envolvem uma série de aspectos cognitivos pelos quais os estudantes passam, que tornam impossível falar em ensino de línguas e de pronúncia sem considerar a interlíngua desses estudantes:

O termo **interlíngua**, com o sentido de **língua do aprendiz de LE** foi introduzido por Selinker em 1969 e elaborado por esse mesmo autor em 1972 (...) **Interlíngua** é, sinteticamente, um sistema linguístico em construção que está entre uma língua e outra(s). (DURÃO, 2007, p. 23) (grifos da autora)<sup>43</sup>

A interlíngua ou estrutura psicológica latente do aluno, é um sistema inerente ao processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. São estágios pelos quais o estudante passará até a superação do que Selinker chama de *continuum* interlinguístico, daí o caráter transitório da(s) interlíngua(s). Nesse *continuum*, a interlíngua não se caracteriza como LM, ainda não pode ser considerada como LE, mas pode conter traços que são próprios das duas línguas em questão. É importante, no entanto, clarificar que as regras que estruturam a interlíngua não são provenientes nem da LM e nem da LE de forma totalizante, tampouco pode ser considerada pura e simplesmente como uma mescla das línguas envolvidas: elas são próprias desse sistema linguístico, abstrato e em construção. Dessa forma, a interlíngua é constituída pela LM dos estudantes, pelas línguas estrangeiras que conhecem previamente e pela língua objeto (doravante LO), constituintes que, para Selinker, representam os dados psicologicamente relevantes para a aprendizagem de uma LE (BARALO, 2011; DURÃO, 2007).

Partindo de dados mencionados anteriormente, Selinker destaca a existência de cinco processos principais presentes em uma estrutura psicológica latente para o aprendizado de uma LE: a transferência linguística (própria da língua materna para a estrangeira devido a

---

<sup>43</sup> Tradução nossa: *El término interlengua, con el sentido de lengua del aprendiz de LE, fue introducido por Selinker en 1969 y elaborado por ese mismo autor en 1972 (...) Interlengua es, sintéticamente, un sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra(s).*

semelhanças entre as duas línguas ou à falta de conhecimento aprofundado das estruturas da língua meta), a transferência de instrução (devido à falta de *input* adequado em determinados momentos), as estratégias de aprendizagem da LE (estratégias elaboradas pelos alunos para tentar assimilar determinado conteúdo), as estratégias de comunicação na LE (estratégias utilizadas pelos alunos quando estão passando por dificuldades na situação comunicativa, caracterizando-se por tentativas de fazer-se entender) e a hipergeneralização do material linguístico da língua meta (quando o aluno aplica determinada regra aprendida a outros itens que não seguem a mesma regra) (BARALO, 2011; SELINKER, 1972).

Ademais dos processos mencionados antes, o fenômeno da “fossilização” também é algo muito frequente na interlíngua de aprendizes de LE e pode estar relacionado a cada um dos processos latentes aos quais fizemos menção. São erros persistentes encontrados na produção de falantes de uma língua objeto (LO), até mesmo daqueles que possuem um nível avançado dessa língua, e que, aparentemente, já haviam superado tais erros:

A fossilização é um mecanismo no qual o falante tende a conservar na sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas linguísticos da sua língua materna em relação a uma língua objeto dada. Os erros gerados por esse processo voltam a aparecer no sistema não nativo quando já pareciam estar erradicados e em circunstâncias muito variadas, em especial, quando se fala de temas novos ou se sente cansaço ou ansiedade (BARALO, 2011, p. 45)<sup>44</sup>.

O conceito de interlíngua surge de forma complementar a partir das reflexões propostas pela Análise de Erros e pela Análise Contrastiva em meados dos anos de 1960. De base condutivista e estruturalista, a Análise Contrastiva tinha como pressuposto que a aprendizagem de uma língua é um processo de formação de hábitos: “[...] neste modelo se assume que uma pessoa que aprende uma L2 inicia o processo com hábitos da sua LM. Estes hábitos se chocam com os que necessita na LO e, por esse motivo, será necessário adquirir novos hábitos linguísticos” (BARALO, 2001, p. 36). Essa teoria interpreta os erros de interlíngua como a interferência dos hábitos da LM e propõe que uma análise contrastiva dos dois sistemas linguísticos (LM e L2) pode ajudar a compreender as possíveis dificuldades que os estudantes terão quando essas línguas estiverem em contato. Foi uma relevante

---

<sup>44</sup> Tradução nossa: *La fosilización es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. Los errores generados por este proceso vuelven a surgir en el sistema no nativo cuando ya parecían erradicados y en circunstancias muy variadas, en especial, cuando se habla de temas nuevos, o se siente cansancio o ansiedad.*

contribuição para o ensino de línguas estrangeiras, principalmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas próximas, como é o caso do par linguístico português-espanhol. Entretanto, nos anos de 1970, esse modelo passou a ser criticado principalmente pela Análise de Erros, pelo fato de não se jogar produtivo prever os erros e tentar evitá-los a todo custo, e porque foi observado que nem todos os erros cometidos pelos estudantes aconteciam devido à transferência da LM para a L2 ou para a LE. Esses erros poderiam ser de outra ordem e não ser previstos ou explicados pela Análise Contrastiva.

A partir da consideração da língua do estudante de LE como um sistema linguístico autônomo e com características próprias, passou-se a refletir sobre o papel dos erros na aquisição e na aprendizagem de línguas. Com a Análise de Erros, baseada nos pressupostos teóricos da linguística chomskyana e de teorias cognitivas, Corder (1967) destaca a importância dos erros, tanto para os alunos quanto para os professores e os investigadores, pelas informações que os erros podem promover sobre o processo de aprendizagem em LE.

Com o propósito de analisar os erros que não advinham da interferência da LM, essa teoria salienta que eles não devem ser considerados como algo negativo. Devem ser vistos, considerando as definições da interlíngua, também como um estágio dentro do processo de aprendizagem em que o aprendiz se encontra; eles demonstram que o estudante está atuando, valendo-se de estratégias e tentando aprender. A identificação e a compreensão dos erros, assim como a hierarquização deles, serão benéficas para o desenvolvimento e a aplicação de propostas metodológicas, atividades e estratégias que ajudem os estudantes a superá-los.

E qual a relação do conceito de interlíngua com o ensino e a aprendizagem da pronúncia? A resposta para essa indagação pode ser “tudo”, se considerarmos – e devemos considerar –, que a interlíngua permeia todos os níveis de uma língua, inclusive o nível fônico e, por esse motivo, podemos falar em **interlíngua fônica** (BARTOLÍ RIGOL, 2012).

Considerando que a interlíngua é variável, pois os estudantes passam por estágios sucessivos de aprendizagem/aquisição, também no que diz respeito ao nível fônico é importante que o professor considere, na hora de realizar correções e de planejar as aulas, a etapa de aprendizagem em que se encontram os alunos e o tipo de dificuldade apresentada: se têm origem em interferências da LM dos estudantes ou se fazem parte do processo de desenvolvimento (BARTOLÍ RIGOL, 2012).

### 3.1.2 O fenômeno da intercompreensão: a proximidade entre o português e o espanhol

O português e o espanhol são línguas que fazem parte da mesma família – a românica, ao lado do francês, do italiano e do romeno. Esse parentesco, que denota uma maior proximidade se comparado a outras línguas que não são da mesma família, resulta na semelhança entre esses idiomas (léxica, fonético-fonológica, morfológica, sintática etc.) e em possíveis graus de inteligibilidade mútua, isto é, a possibilidade de que os falantes dessas línguas consigam compreendê-las, em certa medida, porque têm familiaridade com elas. O conceito de Intercompreensão é polissêmico, apresentando um variado leque de acepções sobre como o fenômeno é visto: como estratégia de comunicação, método de ensino e aprendizagem ou como recurso didático, por exemplo.

O fenômeno da intercompreensão surge como uma característica identitária da Europa devido à diversidade linguística e cultural da região. A possibilidade de comunicar-se e fazer-se entender nas línguas vizinhas é vista como o fortalecimento dos laços entre os países europeus: “A Intercompreensão entendida como estratégia de comunicação parte, em suma, da defesa de um ideal de interação, de compreensão mútua entre sujeitos, em particular, os europeus [...]” (SANTOS, 2007, p. 513). Ainda sobre essa questão, Pinho e Andrade (2011) chamam a atenção para o fato de a Intercompreensão atuar como um instrumento de política linguística, pensando-se no nível macro, isto é, que vai além da esfera individual do sujeito<sup>45</sup>:

Uma das principais preocupações das instâncias políticas europeias a nível educativo tem sido a promoção do ensino-aprendizagem de línguas, como meio de preservar a diversidade linguística e cultural da Europa, promover a intercompreensão entre os falantes e consolidar uma cidadania democrática (PINHO; ANDRADE, 2011, p. 11).

Já como método de ensino e aprendizagem, a Intercompreensão “concentra-se nas competências de recepção de LEs próximas [...] em detrimento das competências de produção” (SANTOS, 2007, p. 514). Presente, sobretudo, no ambiente universitário europeu,

---

<sup>45</sup> Em Santos (2007), encontramos a Intercompreensão no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas, definida como a relação ao que pode ser considerado como algo individual (micro) ou coletivo (macro). O âmbito individual refere-se “ao nível micro – do sujeito e das interações como objetivo comunicativo/interactivo” (p. 543). Já o coletivo, salienta a importância do estabelecimento de diálogo intercultural entre as nações, a começar pela própria União Europeia: “pelo contexto em que emerge e ganha destaque (a União Europeia, mas também um mundo que se pretende mais capaz de dialogar, como objetivo político, social e cultural” (p. 544).

a aprendizagem paralela de várias línguas de uma mesma família enfatiza a compreensão escrita ou leitora, mas isto não quer dizer que não haja intercompreensão no âmbito da fala. Em Alegre (2003, p. 47), encontramos a seguinte definição:

[...] o fenômeno da INTERCOMPREENSÃO relaciona-se, sobretudo, com o desenvolvimento de uma competência receptiva alargada que permite aos falantes de uma língua compreender textos escritos (e, eventualmente, textos orais) de outras línguas e estabelecer as relações de natureza linguística ou cultural entre diversas línguas. Para tal, é necessário que o leitor seja dotado de um grau de consciência linguística que lhe possibilite o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as línguas. Essa sensibilidade para as características das línguas pode ser fomentada tanto na aula de língua materna como na aula de língua estrangeira [...].

A partir da definição anterior, a autora chama a atenção para três aspectos que julgamos relevantes: 1) a questão da Intercompreensão, eventualmente, também no âmbito da fala, como mencionamos anteriormente; 2) a relação indissociável entre língua e cultura ao não priorizar somente o estabelecimento de relações de natureza linguística entre os sujeitos; e 3) a necessidade de discussão ou de chamar a atenção dos estudantes para as principais características da língua que se está aprendendo, aplicando-se, também, à língua materna.

Em relação ao primeiro aspecto, podemos falar em intercompreensão de textos orais quando “cada interlocutor fala sua língua materna, sendo compreendido por seu/sua parceiro/a. Alguns especialistas em pesquisas relacionadas à intercompreensão utilizam o termo ‘intercomunicação’ (BRITO, 2016, p. 124).

O segundo aspecto, por sua vez, evidencia um novo contexto para o ensino e a aprendizagem de línguas na atualidade, que nos coloca diante de demandas sociais, políticas, econômicas e culturais resultantes da globalização e da internacionalização, em que se espera que um sujeito não seja apenas comunicativamente competente, como também desenvolva uma competência plurilíngue e intercultural. Dessa forma, situamos a Intercompreensão como recurso didático no âmbito das abordagens plurais, a saber: 1) interculturalidade, 2) sensibilização para a diversidade linguística, 3) didática integrada de línguas e 4) intercompreensão. Essas abordagens visam à valorização da diversidade linguística e cultural e da igualdade entre as línguas (VAILATTI; OLMO, 2018).

Sobre o terceiro aspecto, muitas vezes, o que está sendo aprendido ou discutido nas aulas de línguas estrangeiras nunca foi tratado com os estudantes no estudo da sua própria

LM. Um exemplo disso é a identificação de padrões entonativos do português como língua materna: cobramos um grau de consciência linguística do estudante que, talvez, ele não possua por nunca ter refletido sobre determinado assunto ou fenômeno. Por isso, é imprescindível, ainda que não seja obrigatório, que o professor de LE reflita sobre as possíveis conveniências de conhecer a LM dos alunos. Ao partilharem a mesma língua, pode ser possível que o professor consiga identificar e compreender essas deficiências, promover e incentivar o desenvolvimento da consciência linguística, chamando a atenção, dessa forma, para as principais características da língua que estão aprendendo, em especial, aqui, as características fônicas, refletindo sobre as semelhanças e as diferenças existentes.

No caso das principais características do português e do espanhol, quanto à proximidade, podemos dizer que o grau de inteligibilidade ou compreensão mútua é relativa ou parcialmente simétrico. Isto quer dizer que os dois idiomas se aproximam em alguns momentos, mas se afastam em outros: o par linguístico pode ser considerado simétrico muito mais no que diz respeito à forma escrita do que na falada. Entender essa relação pode ser bastante benéfico para a desmistificação da crença de que o espanhol é uma língua fonética, portanto, fácil.

Sabe-se que o conhecimento de uma ou várias línguas próximas poderá contribuir para o aprendizado e a aquisição de outras, já que o conhecimento vai se ampliando e as estratégias como inferências, deduções, transferências, reformulações, entre outras, consideradas como **estratégias intercompreensivas** (ERAZO MUÑOZ; CHÁVEZ SOLÍS, 2014, p. 11, grifo nosso), podem facilitar o aprendizado de estruturas linguísticas compartilhadas pelas línguas em questão. Entretanto, como destaca Vailatti e Olmo (2018), Podendo ser utilizado como recurso ou metodologia para o ensino de línguas próximas, a Intercompreensão, não devemos tratá-la, enquanto alunos e professores, como único recurso didático ou como única estratégia de comunicação ao trabalharmos, especialmente, com a compreensão e a expressão oral nas aulas de espanhol. Como vimos, na forma falada, o português e o espanhol tendem à assimetria, o que implica um maior cuidado com a pronúncia e com o ensino e a aprendizagem das principais características fônicas da língua espanhola para o estabelecimento de interações em práticas sociais mais complexas, principalmente em diferentes contextos.

O conhecimento do fenômeno da Intercompreensão e dos processos psicológicos latentes do aluno, no que diz respeito à interlíngua, bem como de teorias sobre aquisição e aprendizagem de línguas e do aspecto fônico são importantes para que o professor tenha



subsídios para planejar o seu programa, avaliando quando e como ensinar pronúncia para a sua turma. Além disso, terá meios de selecionar quais conteúdos vai trabalhar em cada nível, identificar as maiores dificuldades fônicas de seus alunos, contribuir para a prevenção de fossilização de erros e saber como e quando corrigir seus alunos de acordo com cada tipo de erro/dificuldade, entre tantas outras contribuições que esses conhecimentos teóricos podem proporcionar para a prática docente na sala de aula de línguas. Sobre quando, como e o que ensinar ao tratar da pronúncia nas aulas de espanhol e de línguas, de modo geral, discorreremos na próxima seção.

### **3.2 Ensino e aprendizagem da pronúncia**

Ao reconhecermos a importância do ensino da pronúncia nas aulas de ELE, convém discutir acerca de algumas técnicas e estratégias pedagógicas que o professor poderá utilizar (como fizemos com a apresentação das microestratégias de nossa autoria), bem como de conhecimentos que ele deveria possuir para entender as questões que envolvem o processo de percepção e produção dos sons pelo aluno, desenvolvendo uma reflexão sobre como abordar a pronúncia em suas aulas de ELE. Para tal, é indispensável que comecemos definindo o que é pronúncia e apontar a sua relação com o ensino de fonética e de correção fonética, relação complementar que implica não as tratar como sinônimo.

Pronunciar, segundo Hidalgo Navarro e Cabedo Nebot (2012, p. 10), não é só a simples ação de vocalizar ou articular sons. Pronunciar corretamente é uma habilidade global que inclui, no mínimo, a realização de três atividades imprescindíveis: a articulação adequada dos elementos segmentais (sons), dos elementos suprasegmentais (componente prosódico da língua) e, também, dos paralinguísticos (aspectos não verbais que acompanham a comunicação verbal como, por exemplo, uma tosse de advertência, expressões faciais etc.). O *Diccionario de términos claves de ELE*, do Instituto Cervantes, por sua vez, apresenta a definição de pronúncia fazendo referência a um sentido restrito e a outro mais amplo:

[...] é usada em dois sentidos: o mais restrito se refere à vocalização ou articulação dos sons de uma língua; em outro sentido mais amplo abarca, também, o componente prosódico (acento, ritmo e entonação), equivalendo à “produção fônica”. Outros termos estreitamente relacionados são “ortologia” e “ortoépia”, com os quais se designa a habilidade de

pronunciar corretamente, assim como a “ortofonia”, que é o estudo dos meios para corrigir ou melhorar a pronúncia<sup>46</sup>.

Em Cantero Serena (1998), a pronúncia é tratada dentro da Didática da Pronúncia, que a integra aos pressupostos do Enfoque Comunicativo. Dessa forma, propõe-se um tratamento global da língua oral que vá além da produção e da discriminação de sons isolados e da dependência da língua escrita, como acontece na fonética tradicional. É proposto, então, que a língua oral esteja centrada na expressão e na compreensão oral em seu conjunto, como acontece na comunicação real. Mais do que simplesmente pronunciar corretamente, o objetivo principal deve ser a aquisição da competência fônica, o que só ocorre de maneira eficaz, segundo o autor, por meio de processos comunicativos significativos.

Ao considerarem o tratamento global da língua oral e suas formas de expressão e compreensão, Cantero Serena (2003) e Bartolí Rigol (2005) definem a pronúncia como a produção e a percepção da fala, de forma indissociável, além da integração dos sons para a formação de discursos fluidos e coerentes, o que implica considerar os sons em contexto e a relação deles com outros aspectos da língua, como o léxico e a gramática. Cantero Serena (2003, p. 548, grifos do autor) ainda defende a hierarquia da pronúncia em relação a outros aspectos da língua, atestando a sua importância no ensino e na aprendizagem/aquisição:

À produção e à percepção da fala é o que chamamos de **pronúncia**. Frequentemente, a barreira principal com a qual tropeça um aluno de língua não é com o vocabulário ou com a gramática, senão, precisamente, com a pronúncia: ainda que saiba ler e escrever com soltura, dificilmente é entendido quando fala e, dificilmente, consegue entender os nativos quando eles falam. Desse modo, para nós, a aplicação imediata da fonética é o **ensino da pronúncia**<sup>47</sup>.

De acordo com Celce-Murcia et al (2010, p. 8), existe um nível limiar que permite avaliar se um falante não nativo de uma língua será bem-sucedido ou não na sua

---

<sup>46</sup> Tradução nossa: [...] se usa en dos sentidos: en el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; en otro sentido más amplio abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a «producción fónica». Otros términos estrechamente relacionados son ‘ortología’ y ‘ortoepia’, con los que se designa la habilidad de pronunciar correctamente, así como ‘ortofonia’, que es el estudio de los medios para corregir o mejorar la pronunciación.

<sup>47</sup> Tradução nossa: A la producción y la percepción del habla es a lo que llamamos **pronunciación**. A menudo, la barrera principal con que tropieza un alumno de lenguas no es el vocabulario o la gramática, sino, precisamente, la pronunciación: aunque sepa leer y escribir con soltura, apenas se le entiende cuando habla, y apenas puede entender él a los nativos. Así, para nosotros, la aplicación inmediata de la fonética es la **enseñanza de la pronunciación**.

comunicação. A avaliação dessa competência demonstra que se ele estiver abaixo do que é considerado limiar, isto é, do que é considerado como mínimo, básico, razoável para que se estabeleça uma interlocução, provavelmente haverá problemas na sua comunicação, e tal fato independe do grau de excelência da competência gramatical e/ou lexical que ele tenha. Dessa forma, aprendizes e professores devem estar atentos à necessidade de desenvolvimento e aprimoramento da percepção e da produção de sons, o que implica uma competência comunicativa mais global que possibilite o estabelecimento de uma comunicação mais eficaz.

Neste trabalho, consideraremos a pronúncia como produção e percepção dos sons da fala de forma conjunta, englobando elementos segmentais, suprasegmentais e paralinguísticos, como defenderam os autores aqui mencionados. Além disso, pensamos no ensino da língua espanhola de maneira integrada a outros aspectos da língua, considerando a natureza integradora da linguagem.

Gil Fernández (2007) declara que todo professor de línguas é um pouco foneticista. Ainda que o professor não tenha formação aprofundada na área de fonética, podemos constatar que muitos conhecimentos que ela proporciona são necessários para o docente e podem contribuir para o seu labor pedagógico. Ainda segundo a autora, aquele que não conheça o funcionamento dos órgãos articulatórios com certa profundidade, nem as características fônicas da língua que está ensinando, não poderá ensinar a pronúncia corretamente e, muito menos, corrigir os seus alunos, ainda que possua técnicas avançadas e muito treinamento metodológico. Ademais, todo professor deve ter em mente e compreender que os erros cometidos pelos alunos não são ao acaso.

Como vimos nas seções anteriores, compreender essas dificuldades e hierarquizá-las de acordo com o grau de problemas que causam para a inteligibilidade da comunicação nos intercâmbios é importante para a planificação dos objetivos, dos conteúdos e das propostas didáticas de pronúncia e para a elaboração de técnicas e estratégias de correção que sejam mais eficazes e significativas. Conhecer a língua materna dos estudantes, bem como os sistemas fonológicos das duas línguas em questão, lançar mão dos conhecimentos sobre a interlíngua dos estudantes e aproveitar as contribuições da Análise de Erros e da Análise Contrastiva podem ser de grande ajuda nesse labor.

A fonética, o ensino de pronúncia e a correção fonética são saberes necessários para o trabalho com a pronúncia em sala de aula de línguas, sendo conceitos complementares, embora distintos. A fonética, em sentido mais amplo, é a ciência responsável pelo estudo dos sons existentes na comunicação humana, isto é, a materialização desses sons na fala, como

são esses sons (fonética acústica), como eles são produzidos (fonética articulatória) e como são percebidos (fonética perceptiva). É uma ciência que se relaciona com muitas outras, com a neurologia, a psicologia e a computação, além da própria linguística. Dentro do que se denomina Fonética Aplicada<sup>48</sup> está o ensino da pronúncia, apresentado por Cantero Serena (2003, p. 550) como “a principal aplicação da fonética dentro do âmbito geral da didática das línguas<sup>49</sup>”.

Para chegarmos à discriminação entre fonética e pronúncia convém iniciarmos com a distinção entre fonética e fonologia para que possamos entender qual a relação entre esses campos do saber envolvendo os sons. Segundo Cagliari (2002, p. 17-18):

A fonética e a fonologia são áreas da Linguística que estudam os sons da língua. A fonética preocupa-se principalmente com a descrição dos fatos físicos que caracterizam lingüisticamente os sons da fala, dizendo quais mecanismos e processos de produção de fala envolvidos em um determinado segmento da cadeia sonora da fala [...] A análise fonética baseia-se nos processos de percepção e produção dos sons. A análise fonológica baseia-se no valor dos sons dentro de uma língua, isto é, na função lingüística que eles desempenham no sistema de sons das línguas. Enquanto a fonética descreve o que acontece quando um falante fala, a fonologia almeja a descrição da organização sistemática global dos sons da língua desse falante.

A fonética e a fonologia são ciências complementares que lidam com a percepção, a produção e a representação dos sons de uma língua. Já a relação entre fonética e pronúncia é destacada por Bartolí Rigol (2012, p. 9), que cita Cantero Serena (2003) e nos apresenta em que consistem as duas:

A fonética é uma ciência interdisciplinar que estuda os sons que intervêm na comunicação humana; costuma se ocupar especialmente dos sons isolados e em contato, desatende de modo geral a fala em seu conjunto e se apoia na escrita (CANTERO SERENA, 2003). Pode-se ensinar fonética e mostrar as características dos sons de uma língua, como se articulam e como são transcritos. Este conhecimento é valioso, mas não implica que os alunos alcancem uma pronúncia próxima a do nativo. A fonética estuda os

---

<sup>48</sup> Diferente da Fonética Teórica, na Fonética Aplicada os conhecimentos propostos por essa ciência ampla são aplicados nas mais variadas atividades humanas que existem. Assim, Cantero Serena (2003, p. 550) apresenta quatro âmbitos de aplicação: o primeiro deles, como vimos, é o ensino da pronúncia, na área de ensino e aprendizagem de línguas, seguida da fonética clínica, destinada ao diagnóstico e ao tratamento de patologias da fala, da fonética computacional, referente à síntese de voz e ao reconhecimento de fala e, por último, a fonética forense, aplicada à perícia criminal para identificação de vozes pessoais.

<sup>49</sup> Tradução nossa: “*la principal aplicación de la fonética, dentro del ámbito general de la didáctica de la lengua*”.

sons isolados e em contato, mas não a fala em seu conjunto. Em contrapartida, a pronúncia é a produção e a percepção da fala (sons, sons em contato, ritmo, acento, entonação)<sup>50</sup>.

A correção fonética, por sua vez, dedica-se aos sons isolados, raramente da fala em sua totalidade (CANTERO SERENA, 2003; LLISTERRI, 2002), o que implica o distanciamento desse procedimento das práticas comunicativas; não quer dizer, entretanto, que ele não seja necessário em momentos específicos e para dificuldades específicas. Llisterri (2002) defende que a pronúncia deve ser corrigida assim como o léxico e a gramática, sempre que se faça necessário.

Por pronúncia entende-se, segundo os autores mencionados nessa seção, sobretudo Cantero Serena (1998, 2003), a produção e a percepção dos sons da fala de maneira global e contextualizada, ao contrário da correção fonética, em que seja possível produzir adequadamente um discurso oral, bem como entendê-lo, tratando produção e percepção de forma integrada. Cantero Serena (2003) ainda acrescenta que o discurso oral deve ser genuíno e espontâneo, ou seja, autêntico e natural.

Das distinções apresentadas, passamos, na próxima subseção, à necessidade de desenvolver a conscientização sobre as repercussões positivas e negativas das formas de pronúncia, no sentido de se estar consciente das consequências de nossas escolhas e de nossos esforços, enquanto professores e alunos, quando pronunciamos em outra língua. Não são fatores determinantes, todavia, e mesmo assim poderíamos dizer que se apresentam como “vantagens/desvantagens sociais”.

### **3.2.1 Repercussões positivas e negativas da pronúncia**

Gil Fernández (2007) chama a atenção para um fato que precisa estar bem esclarecido, tanto para os professores de línguas quanto para os seus alunos, que é o que ela chama de “a conveniência de pronunciar bem” (p. 97-99), o que confere ao sujeito uma posição

---

<sup>50</sup> Tradução nossa: *La fonética es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura (Cantero Serena, 2003). Se puede enseñar fonética y mostrar las características de los sonidos de una lengua, cómo se articulan y cómo se transcriben. Este conocimiento es valioso pero no implica que los alumnos consigan una pronunciación cercana al modelo nativo. La fonética estudia los sonidos aislados y en contacto pero no el habla en su conjunto. En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla (sonidos, sonidos en contacto, ritmo, acento, entonación).*

privilegiada, ainda que muitas vezes de maneira implícita, de *status* e poder. O primeiro fator positivo apontado é poder garantir a inteligibilidade da mensagem e a possibilidade de evitar mal-entendidos, equívocos e, até mesmo, constrangimentos na comunicação e na interação com um interlocutor, sem contar o fator de cunho afetivo e psicológico, já que o indivíduo se sente mais motivado e seguro ao expressar-se na língua estrangeira quando possui certo conhecimento/competência sobre ela.

A autora destaca, ademais, que de maneira geral, quanto mais o acento ou o sotaque do aprendiz se aproximarem ao do modelo nativo (o que hoje em dia é questionável), maior será o grau de aceitação social e admiração por parte da nova comunidade linguística. Além disso, a autora aponta que uma pronúncia deficiente pode resultar num entrave para a vida profissional do aprendente, que poderá perder oportunidades de emprego, e para as relações pessoais também, já que esse tipo de pronúncia pode levar os ouvintes nativos a um estado de irritação, impaciência e estranheza; à falta de simpatia, de intimidade e, inclusive, à interpretação de que a pronúncia descuidada do aprendiz estrangeiro é o resultado do menosprezo e da indiferença que ele tem pela nova língua aprendida. É preciso levar essas questões em consideração quando se ensina ou se aprende a pronúncia, ainda que essa aproximação ao modelo nativo tenha passado por alguns questionamentos ao longo dos anos, como veremos na seção seguinte.

### **3.2.2 O mito do falante nativo**

Durante muitos anos o processo de ensino e aprendizagem de línguas esteve permeado pelo objetivo de alcançar as emissões de um falante nativo ou aproximar-se o máximo possível desse modelo, considerado como correto e perfeito.

A partir do gerativismo de Chomsky, como vimos na seção 2.2, somente o falante nativo de determinado idioma possui a competência perfeita sobre ele, pois é conhecedor profundo das estruturas e dos mecanismos que regem a sua língua materna. Embora Chomsky não estivesse vislumbrando o ensino, a aprendizagem e a aquisição de outras línguas, seus estudos influenciaram em grande medida todo o processo. Segundo Rajagopalan (2003, p. 67):

É por esse motivo que, no caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da língua.

Aliás, a partir da chamada revolução chomskiana na linguística, tornou-se redundante qualificar a competência como perfeita. A competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita. O falante nativo sabe sua língua e pronto. De acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo.

O autor ainda destaca a veneração do modelo nativo, apresentado como superior frente a outros falantes, e estabelece a relação dessa superioridade com a ideologia neocolonialista. Isto quer dizer que não é qualquer língua que está aí para ser aprendida. Geralmente, as línguas estrangeiras que são ensinadas, ou as que as pessoas querem aprender, são aquelas de prestígio, que impuseram, de alguma maneira, o seu respeito e que fazem de tudo para legitimar-se e perpetuar a legitimidade. Essas línguas, consideradas de maior prestígio em relação a outras, conferem ao termo “estrangeira”, segundo o autor, um grau de respeitabilidade (p. 65) e superioridade (p. 67) em relação à língua materna do sujeito que a aprende:

[...] somos movidos pelo desejo de ampliar os nossos horizontes culturais, de nos lançar a um melhor nível de vida – em suma, de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67).

A veneração desmedida da figura do nativo, que na visão de Rajagopalan (2003) é fruto do modelo chomskiano, que o apresenta como um ser “cartesianamente onipotente” (p. 68), trouxe para o ensino de línguas estrangeiras o que ele chama de “apoteose do nativo” (p. 68). Isso demonstra a deificação dessa figura, que para o ensino e a aprendizagem de línguas, traz algumas implicações negativas.

Entre as implicações que podemos apontar está a questão da autoestima, ou melhor, da diminuição dela em sala de aula de línguas: muitos alunos com complexo de inferioridade, inseguros, com medo de se expressar oralmente na língua por não conseguirem se aproximar do modelo do falante nativo imposto. Mas, de que falante estamos falando? De onde é esse falante? Como falar de um modelo único se há uma diversidade de falantes de uma mesma língua?

Outro fator que leva à transformação do modelo de falante nativo ao *status* de mito, talvez anterior ao que apresentamos antes, faz-nos retroceder ao modelo chomskiano de nativo e ao que esse modelo implica considerar: se só o nativo é conhecedor absoluto das regras e das estruturas de sua língua, não é possível que nenhuma pessoa que não seja nativa possua tal competência, o que torna o modelo de falante nativo como algo irrealista e

inatingível, em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas, como apontam Celce-Murcia et al (2010, p. 9) para o inglês, mas que podemos considerar para as línguas em geral: “O objetivo de ensinar pronúncia a tais alunos não é fazê-las soar como falantes nativos de inglês. Com exceção de alguns indivíduos altamente talentosos e motivados, esse objetivo não é realista”<sup>51</sup>.

Se pensamos no caso do inglês e do espanhol, línguas consideradas como internacionais, não há como pensar em um único modelo de falante nativo, já que essas línguas são oficiais em mais de um país e, além disso, são línguas de comunicação entre usuários não nativos, o que inviabiliza considerar apenas o nativo como possível interlocutor. Podemos ponderar sobre essa questão como um dos fatores que tornam o modelo de falante nativo um mito. Não se cogita a heterogeneidade das comunidades de fala, o multilinguismo que se faz cada vez mais presente e a necessidade de sujeitos plurilíngues e interculturais para as novas relações que estão sendo estabelecidas ao redor do globo.

Ainda sobre esse objetivo inatingível no ensino e na aprendizagem de línguas, Rajagopalan (2003, p. 68) acrescenta à discussão a influência do modelo de falante nativo na elaboração de materiais didáticos:

No entanto, havia também um corolário da premissa inicial – não explicitado como tal, mas sempre tomado como pressuposto no campo de ensino de línguas: nenhum falante não-nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. Isso naturalmente levou à consequência de que o ensino de língua estrangeira fosse, durante muito tempo, considerado um empreendimento com um objetivo inatingível – não só na prática, como também em princípio. Daí as constantes propostas de melhorar a autenticidade do material didático na esperança de que a distância entre o objetivo almejado e o resultado efetivamente alcançado fosse cada vez mais diminuído.

Pensar em quem é esse falante nativo é trazer à tona, também, outro modelo, o de norma-padrão de uma língua, reforçando a noção de prestígio, de respeitabilidade e de superioridade para quem a domina, ou seja, uma pequena parcela de falantes, geralmente, detentores de certo poder aquisitivo e que reside em áreas urbanas, o que também nos leva à norma culta, ao sujeito considerado culto. Mas, esse modelo de falante se vê afetado não só pela heterogeneidade linguística, como veremos a seguir, mas também por sua falsa

---

<sup>51</sup> Tradução nossa: “*The goal of teaching pronunciation to such learners is not to make them sound like native speakers of English. With the exception of a few highly gifted and motivated individuals, such as goal is unrealistic.*”



competência perfeita de conhecedor de todas as regras e estruturas da língua materna, pois nenhum falante é completamente competente linguisticamente na sua língua materna, como destaca Bagno (2012, p. 26, grifo do autor): “Por ser um construto sociocultural e nunca uma variedade linguística real, a norma-padrão é *reconhecida* pelos falantes, mas nunca totalmente *conhecida* por eles (...)”. É indiscutível que a norma-padrão deva ser ensinada nas escolas, contudo, sem perder de vista toda a discussão sobre as variedades linguísticas, os contextos de usos e o poder simbólico das línguas, de modo a tratar a gramática, e outras questões linguísticas, da mesma maneira que outras disciplinas, fazendo uso de análises e reflexões sobre os fenômenos, não só apresentando-os como regras e ponto sem nenhuma análise crítica.

Diante dos argumentos expostos, assistimos ao “destronamento da famigerada figura do falante nativo, junto com sua suposta competência linguística” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70) e ao surgimento da ideia, no campo da pronúncia, do que se chamou de “pronúncia inteligível<sup>52</sup>”, uma meta mais realista e razoável para o ensino de línguas. Um “objetivo mais modesto e realista é permitir que os alunos superem o nível limiar para que sua pronúncia não prejudique sua capacidade de se comunicar (...)” (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010, p. 9).

Em um sentido mais amplo, pensando nessa nova configuração global em que vivemos, que é multilíngue, em que há cada vez mais o contato entre pessoas de diversas partes do globo, interações entre línguas, culturas e saberes, estamos de acordo com Rajagolapan quando este coloca que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (2003, p. 70). Para tal, há uma emergência por indivíduos plurilíngues e interculturais, como aponta Byram (2007).

Novos imperativos, no que diz respeito às relações humanas e entre países no cenário mundial, requerem novas metas e configurações, também no ensino e na aprendizagem de línguas para atender às demandas. Isso significa pensar a língua para além da simples comunicação e pensá-la para as práticas de interação social.

No que diz respeito ao ensino da pronúncia nas aulas de línguas, cabe deixar claro que a não exigência por uma pronúncia perfeita (entenda-se perfeita como exatamente igual ao do nativo) não significa que não se deva ter uma produção cuidada. Pelo contrário, uma

---

<sup>52</sup> Tradução nossa: *A more modest and realistic goal is to enable learners to surpass the threshold level so that their pronunciation will not detract from their ability to communicate (...).*

pronúncia inteligível requer que ela seja clara, compreensível e aceitável, o que exige conhecimento e respeito pelos aspectos fônicos da língua. Uma pronúncia cuidada confere ao falante certo prestígio e admiração por parte de seus interlocutores. Professores e alunos precisam estar conscientes sobre as conveniências, ou o que chamamos de “vantagens sociais”, que uma boa pronúncia pode proporcionar-lhe.

Todo falante nativo possui acento (ou dialetal, local) proveniente de sua língua materna. No campo de ensino e aprendizagem de línguas, dizemos que o aprendiz possui acento estrangeiro marcado quando ele organiza o discurso da língua estrangeira valendo-se de características suprasegmentais, sobretudo, entoacionais da sua língua materna, e em que ocorra ou não uma pronúncia incorreta dos sons (CANTERO SERENA, 1994, p. 252).

Embora a busca pela pronúncia perfeita do nativo tenha deixado de ser o objetivo principal e incansável do ensino de línguas, como vimos nas discussões anteriores, e assim como os erros, o acento estrangeiro perdeu o posto de super-vilão, e a sua diminuição gradual no processo de superação da interlíngua fônica deve ser um objetivo que não se pode olvidar. Isso porque um acento estrangeiro forte, marcado, pode não só obstaculizar como impedir o intercâmbio comunicativo, uma vez que poderá causar estranhamento para seus interlocutores, que terão que fazer um esforço considerável para compreender o que foi expressado.

Conhecer e discriminar os acentos dialetais existentes no universo hispânico poderá contribuir para que, pouco a pouco, os estudantes apropriem-se das características e das realizações entoacionais mais relevantes linguisticamente na LE, podendo superar, gradualmente, seu forte acento estrangeiro e eliminar possíveis barreiras comunicativas.

Sobre a relevância dos fenômenos suprasegmentais e os possíveis caminhos que podem ser trilhados para seu ensino e aprendizagem nas aulas de línguas trataremos a partir da próxima subseção.

### **3.2.3 *Se hace camino al andar: que, quando e como?***

“Caminhante, não há caminho/Faz-se o caminho ao andar<sup>53</sup>”. Com esses versos do poeta espanhol Antonio Machado iniciamos a presente seção, que tratará sobre os

---

<sup>53</sup> “*Caminante, no hay camino, /se hace camino al andar*” (original da tradução feita por nós). Antonio Machado pertence à chamada “Geração de 98” do modernismo espanhol. Em *Campos de Castilla*, uma de suas

objetivos, os conteúdos, os exercícios, as atividades e as estratégias para o ensino da pronúncia em sala de aula de ELE, caracterizando a sistematização necessária desse ensino. No caminho percorrido até aqui, passamos pelo lugar da pronúncia nos métodos e nas abordagens de ensino ao longo dos anos, bem como por alguns saberes necessários para o trabalho com a pronúncia em sala de aula. Esse caminho continuará sendo trilhado e construído com mais alguns saberes, mas vale lembrar que ele não é único, o que implica considerar passar por vários caminhos para construir o nosso e ter consciência de que não existem fórmulas mágicas ou receitas a serem seguidas, senão pontos de partida, compartilhamento de ideias e experiências. Essa é a maneira para que nossa caminhada possa ser a menos árdua possível e possamos, ademais, refletir sobre as nossas práticas para aprimorá-las.

A primeira interrogação que nos propomos a discutir é a que se refere àquilo que precisa ser ensinado nas aulas de pronúncia. A alusão, em primeiro lugar, aos objetivos desse ensino precisa dar lugar à reflexão sobre os objetivos que se quer alcançar ao trabalhar determinado conteúdo em sala, sendo estes de pronúncia propriamente ditos. Também, no entanto, é preciso levar em consideração, antes da planificação das aulas, quem é nosso público e qual a pronúncia que vamos ensinar no que diz respeito à norma e à variedade.

Com base no público é conveniente que o professor faça um levantamento das características, das necessidades e dos interesses da(s) turma(s) e estabeleça, a partir disso, um paralelo com a contextualização do entorno da escola, com as necessidades e com os objetivos propostos pela instituição de ensino. Além disso, precisa aliar essas questões aos objetivos de pronúncia – questões evidenciadas pelo princípio da particularidade proposto pelo Pós-Método e que vimos no capítulo 2, sobre a sensibilidade do professor ao contexto.

A partir da contextualização realizada pelo professor é possível que ele identifique se os estudantes já possuem algum conhecimento sobre a língua, se têm alguma relação afetiva com ela, quais são as suas crenças e estabelecer a que nível de pronúncia se deseja chegar com os alunos (IRUELA, 2007b; LLISTERRI, 2003). Não esqueçamos, aqui, de objetivos realistas, baseando-nos nas discussões já realizadas sobre o alcance do modelo nativo; recordemos que as propostas mais recentes consideram como meta mais realista e rentável conseguir uma pronúncia inteligível. Ainda se torna possível identificar o que seria adequado

---

obras mais conhecidas, publicada em 1912, e que reúne vários poemas, na seção intitulada *Provérbios y Cantares*, encontra-se o poema XXIX, ao qual se refere a nossa citação (BARROS LORENZO; GONZÁLEZ PINO; FREIRE HERMIDA, 2006).

para cada nível de ensino (inicial, intermediário ou avançado) e, também em relação aos conteúdos, refletir sobre qual norma ensinar e/ou sobre quais variedades do espanhol centrar-se. Ademais, dependendo de qual seja a língua materna dos estudantes, no nosso caso, o português, predizer alguns tipos de erros/dificuldades passíveis de surgirem para pensar as atividades e as estratégias de correção baseadas nesse fato. Enfim, levar em consideração o contexto de ensino e aprendizagem de maneira global, considerando alunos, escola, comunidade e entorno, sendo este o ponto de partida para a planificação como um todo.

No que diz respeito a que norma de pronúncia e qual variedade ensinar, Gil Fernández (2007) recomenda a adoção da norma urbana culta como ponto de partida: “As normas das distintas variedades dialetais diferem pouco entre si, de modo que representam mais a coesão do que a diversidade existente entre elas e, por causa disso, são consideradas como o material idôneo no qual basear-se<sup>54</sup>” (p. 123). Por isso, a autora destaca a importância de que a variedade escolhida precisa ser utilizada por um número “razoavelmente amplo” da população total de falantes que falam essa língua, para que seja um ponto de referência idôneo e desejável.

Outro fator para a adoção da norma urbana culta reside no fato de a maior variação estar presente nos registros informais. Llisterri (2003), por sua vez, chama a atenção para a inviabilidade de os professores tentarem mudar sua pronúncia para adaptá-las ao contexto que está inserido (a necessidade dos alunos e a realidade do entorno), mas reforça a importância do trabalho com as variedades em sala de aula, do oferecimento de mostras da variedade de acentos e que o professor precisa ter conhecimento suficiente sobre essa diversidade para poder apresentá-la e discuti-la com os estudantes.

O contato e o reconhecimento das variedades do espanhol, bem como as mostras reais e autênticas da língua, são importantes para que o estudante tenha a oportunidade de conhecer a língua que é falada no dia a dia, a língua real, e se distancie cada vez mais do que Gil Fernández (2007, p. 124) chama de “modelo de língua de aula”, em que o professor fala de forma lenta e clara para que os alunos consigam entender, mas quando estes enfrentarem situações comunicativas reais não vão, de forma alguma, escutar esse modelo.

Uma vez traçado o contexto geral de ensino e aprendizagem e escolhidas a norma e as variedades de pronúncia a serem ensinadas, cabe refletir sobre a hierarquia de erros para

---

<sup>54</sup> Tradução nossa: *Las normas de las diferentes variedades dialectales difieren poco entre sí, por lo que representan la cohesión más que la diversidad existente entre ellas y resultan ser, por esto mismo, el material idóneo en el que basarse.*

pensar em correção. Em um primeiro momento pode-se elaborar/utilizar atividades baseadas no levantamento anterior sobre a L1 dos estudantes e as possíveis dificuldades resultantes da interferência dessa L1 na LE. Posteriormente, durante as aulas, o professor precisa estar atento às dificuldades expressadas pelos estudantes para poder estabelecer uma possível progressão de conteúdos, levando em conta as necessidades e as dificuldades que surjam ao longo do processo, estabelecendo alguns critérios para correção.

Para que o professor possa realizar correções de pronúncia efetivas e rentáveis em sala de aula é preciso que estas sejam pertinentes. Dessa forma, faz-se necessário que o professor seja consciente, em primeiro lugar, dos tipos de dificuldades apresentadas por seus alunos e por qual razão elas surgem. Ele poderá valer-se de contribuições da Análise Contrastiva e da Análise de Erros para prever algumas dificuldades dos estudantes<sup>55</sup> e ativar seus próprios conhecimentos em fonética e fonologia, tanto da língua materna quanto da estrangeira, para diagnosticar, corrigir os erros e amenizar, ou sanar, essas dificuldades, partindo do estabelecimento de uma hierarquia: dar mais atenção àqueles erros ou dificuldades que gerem problemas comunicativos graves impedindo, portanto, a comunicação<sup>56</sup> (LLISTERRI, 2003), de forma a não estar o tempo todo corrigindo os alunos, para que essa prática não se converta em algo monótono, exaustivo e mecânico, gerando constrangimento para os alunos, sobretudo para os mais tímidos. Entretanto, de maneira alguma, recomendamos ao docente abandonar a prática de correção, pois ela é importante para o progresso do aprendizado e pode evitar muitas fossilizações.

No âmbito nacional, o autor Vicente Masip (1995, 1999) nos dá sua contribuição para a correção da pronúncia em sala de aula com a proposta de “fonética preventiva”, que consiste na proposição de exercícios articulatórios e de repetição. Segundo ele, essa didática de prevenção deve ser aplicada desde os primeiros contatos dos aprendizes com a

---

<sup>55</sup> É importante não só conhecer os pressupostos teóricos dessas teorias, como também buscar trabalhos já publicados que nos ofereçam contribuições sobre análises contrastivas e de erros, considerando o par linguístico português-espanhol, seja dentro ou fora do âmbito nacional. Sem a intenção de esgotar as possibilidades, destacamos alguns trabalhos que podem nos auxiliar nesse sentido, como os de Carvalho (1998, 2006), Contreras (1999), Durão (1999), Durão e Benitez Pérez (2005), Fernández (2001), Oliveira e Cantero Serena (2011), Masip (1995, 1999) e Sandes (2010). Em Durão e Benitez Pérez (2005), por exemplo, os autores nos fornecem uma valiosa contribuição ao apresentar um compilado de informações sobre produções científicas relevantes no âmbito nacional, tanto no que se refere ao plano segmental quanto ao suprasegmental. As referências completas dos autores e trabalhos destacados por nós podem ser consultadas na nossa bibliografia.

<sup>56</sup> Llisterri (2003, p. 98) apresenta uma hierarquia de erros partindo do critério comunicativo, classificando-os em três categorias: 1) problemas de pronúncia que impedem a comunicação; 2) problemas de pronúncia que dificultam a comunicação; e 3) problemas de pronúncia que não dificultam a comunicação, embora não correspondam a uma pronúncia nativa. Os erros de primeira ordem, segundo o autor, são os que merecem maior atenção e dedicação em sala de aula, embora não se deva deixar de lado o segundo e o terceiro tipo.

língua espanhola, a fim de evitar a fossilização de alguns tipos de erros. Em seu trabalho, o autor também apresenta as dificuldades mais comuns de estudantes brasileiros na produção de vogais e consoantes hispânicas. Sandes (2010) propõe, em contrapartida, a identificação e a análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de ELE no aspecto fônico (produção de sons aproximantes e nasais da língua espanhola), contemplando não só o viés contrastivo, como também os aspectos cognitivos e de interlíngua implícitos nesse processo de aquisição e aprendizagem dos sons.

Em relação à prosódia, Oliveira e Cantero Serena (2011) apresentam as características entonativas da interlíngua dos brasileiros aprendizes/falantes de espanhol, destacando, como resultado obtido, a presença de acento estrangeiro marcado e evidenciando a necessidade de uma orientação didática voltada à sua, uma vez que um acento estrangeiro marcado pode interferir obstaculizando o intercâmbio comunicativo.

Os autores pensam nesse método como uma possibilidade de maior fluidez nos intercâmbios comunicativos. Para estabelecer, então, quais são os conteúdos fônicos imprescindíveis para o ensino e a aprendizagem da pronúncia do espanhol e os níveis de ensino a que esses conteúdos são recomendados, o professor pode recorrer a documentos norteadores existentes e difundidos internacionalmente, como o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (em espanhol, conhecido como *Marco Común Europeo de Referencia* – MCER, CONSEJO DE EUROPA, 2002) e o “Plano Curricular do Instituto Cervantes” (*Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* – INSTITUTO CERVANTES, 2006).

Apresentamos, a seguir, Figuras 3 e 4, que correspondem aos níveis de referência para o espanhol no que diz respeito ao domínio da pronúncia. Na Figura 3, temos os descritores referentes aos níveis A (básico), B (divididos em intermediário e avançado) e C (superior), segundo a classificação proposta pelo Quadro Europeu Comum; na Figura 4, temos a sequência, ou a progressão, de conteúdos de pronúncia propostos pelo PCIC<sup>57</sup> e que contou

---

<sup>57</sup> No PCIC (INSTITUTO CERVANTES, 2006), ademais do quadro que apresenta os conteúdos e sua progressão, na seção 3 de *Pronunciación y Prosódia*, há a proposta de conteúdos para cada nível (A, B e C) adotado do Quadro Europeu Comum, mas considerando cada fase de aprendizagem: A1 e A2 correspondem à fase de aproximação, B1 e B2, à fase de aprofundamento e C1 e C2, à fase de aperfeiçoamento. Essa maneira diferenciada de tratar os níveis, no que diz respeito à pronúncia, deve-se ao fato de que não necessariamente um estudante considerado como nível B2, por exemplo, também o seja no que se refere ao domínio da pronúncia. Em outras palavras, os níveis não são equivalentes e foi preciso realizar esse tipo de ajuste. O *link* de entrada para o documento pode ser consultado nas referências ao final deste trabalho. Lembrando que adaptações para o contexto a ser aplicado são recomendáveis, tendo-se em conta a L1 e a(s) interlíngua(s) dos estudantes.

com a reformulação e a redação de Gil Fernández, que também apresenta o referido Quadro em sua obra de 2007 (p. 160).

**Figura 1 – Domínio da pronúncia.**

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Fonte: MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 114).

**Figura 2 – Sequência hierárquica de conteúdos fônicos.**

A. Disposición (base) articulatoria del español	
B. Plano suprasegmental	C. Plano segmental
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1. La sílaba</li> <li>▪ 2. El acento en español               <ul style="list-style-type: none"> <li>— 2.1. El acento léxico</li> <li>— 2.2. El acento oracional</li> <li>— 2.3. El acento enfático</li> </ul> </li> <li>▪ 3. Distribución y tipos de pausas               <ul style="list-style-type: none"> <li>— 3.1. El grupo fónico</li> <li>— 3.2. El tempo</li> </ul> </li> <li>▪ 4. El ritmo en español</li> <li>▪ 5. La entonación en español               <ul style="list-style-type: none"> <li>— 5.1. Las formas entonativas básicas</li> <li>— 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1. Las vocales del español               <ul style="list-style-type: none"> <li>— 1.1. Modificaciones contextuales</li> <li>— 1.2. Secuencias vocálicas</li> <li>— 1.3. Fenómenos dialectales</li> </ul> </li> <li>▪ 2. Las consonantes del español               <ul style="list-style-type: none"> <li>— 2.1. Variantes contextuales</li> <li>— 2.2. Consonantes agrupadas</li> <li>— 2.3. Variantes dialectales</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: PCIC (INSTITUTO CERVANTES, 2006).

É possível observar, no Quadro 4, que os conteúdos propostos, bem como a sua progressão, seguem uma ordem diferente daquela que comumente estamos familiarizados, apresentando-se, geralmente, nos livros didáticos, que seria começar pelos segmentos.

Quanto à progressão dos conteúdos a serem ensinados nas aulas de pronúncia, a maioria dos autores com os quais fundamentamos nossa pesquisa, entre eles Llisterra (2003), Gil Fernández (2007) e Santamaría Busto (2013), defendem que se deve partir do

suprasegmental para o segmental e da percepção para a produção, a fim de contribuir para o progresso da competência fônica e para o alcance dos objetivos comunicativos de forma global. Essa perspectiva de ensino é chamada, por Gil Fernández (2007, p. 156), de perspectiva “de cima para baixo” (em inglês, *top-down perspective*). Nesse tipo de perspectiva, a ideia é partir do todo para as partes, almejando-se um tratamento mais global e integrado, enquanto que quando começamos pelas unidades menores, ou seja, das partes para o todo – a perspectiva de “baixo para cima” (em inglês, *bottom-up*) –, geralmente essas unidades são tratadas de maneira individual e isolada, distanciando-se do que realmente seria a comunicação real. Como já salientamos em outros momentos, a natureza da linguagem é integradora e levar essa perspectiva em consideração no ensino de línguas faz-se necessário.

Pensando nisso, cabe ressaltar que, embora o plano suprasegmental apareça, de forma primeira, por questões comunicativas, não deve ser dissociado do segmental, e vice-versa. Gil Fernández (2007) e Santamaría Busto (2013) enfatizam que tanto a divisão em níveis quanto a progressão de conteúdos possuem um caráter meramente organizativo, pois em qualquer produção dos alunos, independente do nível de proficiência ou competência deles, os dois planos, segmental e suprasegmental, estarão presentes de forma simultânea. Desse modo, cabe ao professor avaliar as necessidades e as dificuldades e aproveitar as oportunidades para abordar este ou aquele conteúdo; afinal, a progressão poderá variar de acordo com qual seja a L1 dos estudantes e as especificidades da interlíngua deles.

### 3.2.3.1 A relevância da prosódia

A pronúncia, em sentido mais amplo, nem sempre teve o seu merecido reconhecimento por parte de alguns métodos e abordagens dentro da didática de línguas estrangeiras. Destacamos, por isso, a emergência do reconhecimento dessa importância para a comunicação ao tratarmos dos suprasegmentos, o que não poderia ser diferente dada a sua também presença-ausência nesse cenário.

Ao lado dos elementos segmentais (vogais e consoantes), sons que conformam a fala, existem os suprasegmentos (acento, ritmo, entonação etc.), chamados dessa forma, como explica Cantero Serena (2003), porque se sobrepõem aos segmentos, afetando a mais de um som por vez, sendo conhecidos também como fenômenos prosódicos de uma língua e fazendo parte do conjunto de conteúdos de pronúncia que deveriam ser ensinados. Entretanto,



esse ensino se vê afetado quando há uma demasiada preferência dada à abordagem dos segmentos e pouco ou nada se fala dos suprasegmentos nos materiais didáticos, nos currículos e nas aulas de línguas (quando, na verdade, seu ensino deveria ser prioritário). Os prejuízos para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes, considerando os níveis de percepção e produção, de maneira global, podem ser enormes, implicando dificuldades para comunicarem-se de forma inteligível e compreensível com o seu interlocutor. Nesse sentido, “Os denominados elementos suprasegmentais não são, pois, meros ‘adereços’ dos enunciados que emitimos: se eles não estivessem, o ouvinte só perceberia sinais acústicos sem valor comunicativo efetivo<sup>58</sup>” (HIDALGO NAVARRO, 2006, p. 11).

Cantero Serena (2003, p. 562) destaca a importância de fenômenos suprasegmentais, como o acento, o ritmo e a entonação, para a comunicação, porque considera que eles “constituem a personalidade da língua, para além da mera pronúncia dos segmentos, porque são os que permitem produzir discursos orais coerentes e cheios de sentido<sup>59</sup>”.

Os elementos prosódicos fornecem instrumentos que permitem o comunicar-se e o entender-se com outras pessoas. Desempenham um papel importante na organização da sintaxe, do léxico, da interpretação semântica e da pragmática dos enunciados. Com suas várias funções (linguísticas, expressivas, paralinguísticas, entre outras), a entonação, por exemplo, nos fornece significados que podem ser de caráter informativo (que se aplicam à mensagem) ou afetivo (que se aplicam ao falante) (LAHOZ BENGOCHEA, 2007). Em outras palavras, a entonação desempenha um importante papel para a construção de sentido de uma mensagem.

O acento, definido basicamente como uma proeminência que contrasta unidades acentuadas (sílabas tônicas) de unidades inacentuadas (sílabas átonas), tem como principal função agrupar uma série de sons (sílabas) em unidades maiores para tornar a língua inteligível. Dessa forma, podemos falar em acento enfático, acento distintivo, acento gráfico, acento léxico ou de palavra, acento de frase etc. Em cada tipo de acento a ênfase ou o destaque serão dados ora para realçar uma parte do discurso, ora para diferenciar significados de palavras, ou ainda para realçar as palavras mais significativas de um discurso, aliado ao tom, enfatizando quando termina uma frase e dando informação sobre a inflexão tonal, dizendo se

---

<sup>58</sup> Tradução nossa: *Los denominados elementos suprasegmentales no son, pues, meros ‘aderezos’ de los enunciados que emitimos: si ellos no estuvieran el oyente solo percibiría señales acústicas sin valor comunicativo efectivo.*

<sup>59</sup> Tradução nossa: [...] *constituyen la personalidad de la lengua, más allá de la mera pronunciación de los segmentos, porque son los que permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido.*

a frase é declarativa, interrogativa etc. (CANTERO SERENA, 2003; RICO RÓDENAS, 2012; QUILIS, 2010).

À recorrência dos acentos ao longo dos enunciados chamamos ritmo. Em espanhol, ele é constituído pela sílaba e pela palavra, e é obrigatório que cada sílaba e, sobretudo, cada palavra, tenha uma duração aproximadamente igual, o que caracteriza o ritmo do espanhol como silábico, diferenciando-se de línguas de ritmo acentual ou tonais, por exemplo (CANTERO SERENA, 2003).

A entonação, por sua vez, é definida por Quilis (2010, p. 77) como “a função linguisticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expressiva da frequência fundamental ao nível da oração<sup>60</sup>”. A frequência fundamental diz respeito ao número de vibrações por segundo das cordas vocais, e daí resultam os sons sonoros, em que as cordas vibram e há voz, e os sons surdos, em que não há a vibração e, por conseguinte, não são sons vozeados. A frequência fundamental estará associada à variação de tons ao longo do enunciado (mais graves, mais agudos), o que nos dará a sensação perceptiva de uma melodia da fala, que é a entonação. Essa melodia finita é delimitada por uma série de outras pequenas melodias – os contornos entonativos que, por sua vez, são delimitados por um núcleo chamado de inflexão tonal ou acento de frase (CANTERO SERENA, 2003; LAHOZ BENGOCHEA, 2012).

Como é possível observar, nessa integração dos sons da fala, acento, ritmo e entonação estão entrelaçados de forma que não é possível considerá-los de maneira isolada e independente, pois são fenômenos interdependentes e ocorrem de forma simultânea.

A entonação, sobretudo na sua função linguística, é algo que é próprio de cada língua e se dará de maneira distinta em cada idioma. As funções da entonação ocorrem no nível linguístico, no sociolinguístico e no expressivo, bem como destacou Quilis (2010) na sua definição anteriormente mencionada. Lahoz Bengoechea (2012) chama as funções da entonação de significados, sendo eles afetivos, gramaticais, discursivos e sociolinguísticos. Gil Fernández (2007), por sua vez, as divide em três grandes categorias, também chamando-as de significados ou funções da entonação: significado linguístico, paralinguístico e extralinguístico.

---

<sup>60</sup> Tradução nossa: [...] *función linguisticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia del fundamental en el nivel de la oración.*

A entonação terá significado gramatical ou linguístico quando fornecer informação da modalidade sintática a que um enunciado ou oração pertença. Atua como uma função distintiva, ou seja, em que é possível especificar enunciados declarativos/asseverativos, interrogativos e imperativos, de modo geral. Também atuará como uma função demarcativa ou delimitadora, tornando possível segmentar o discurso em unidades menores, de modo a auxiliar na interpretação da mensagem (vocativos, estilo direto/indireto, adjetivos explicativos/especificativos, entre outros). No nível linguístico, a entonação ainda atua como uma função integradora e interativa: integradora porque tem a capacidade de atribuir significado comunicativo às palavras, transformando-as em enunciados, considerando as relações estabelecidas entre os elementos do discurso de forma não isolada, mas integrada, e interativa porque diz respeito à interação comunicativa entre falante e ouvinte. Essa função permite, por exemplo, a alternância no diálogo por meio da regulação dos turnos de fala ou palavra (GIL FERNÁNDEZ, 2007). As marcas que fazem referência aos turnos de fala (início de turno, continuação e fim de turno) e à progressão de informação (mudança de tema, de assunto, introdução de informação nova, contraste com o que foi dito anteriormente), consideradas como significado linguístico da entonação por Quilis (2010) e Gil Fernández (2007), são apresentados por Lahoz Bengoechea (2012) como significados discursivos da entonação.

Quando a entonação fornece informações relacionadas aos indivíduos, evidenciando características pessoais como a idade, o sexo, o temperamento, ou fornece informações que permitem identificar a qual grupo pertence esse sujeito, considerando sua origem geográfica, seu meio social, seu grau de cultura, etc., Quilis (2010) destaca que a entonação coloca em evidência sua função sociolinguística. Ademais de fazer referência aos dialetos geográficos, Lahoz Bengoechea (2012, p. 103) acrescenta mais um significado sociolinguístico da entonação: a expressão de maior ou menor formalidade de fala ou um certo grau de cortesia. Dessa forma, a entonação atua como “portadora de significado acerca das relações sociais entre os participantes de uma conversa<sup>61</sup>”. Gil Fernández (2007), por sua vez, apresenta uma categorização diferente ao considerar as informações propriamente sociolinguísticas de pertença a determinado grupo geográfico, social ou cultural como função sociolinguística, mas situada dentro do nível linguístico, ao lado da função gramatical e das funções

---

<sup>61</sup> Tradução nossa: [...] *portadora de significado acerca de las relaciones sociales entre los participantes de una conversación.*

delimitadora, demarcativa, integradora e interativa, destacadas anteriormente. Já as informações que correspondem a características pessoais dos indivíduos, como o sexo, a idade etc., a autora as situa no nível extralinguístico, por considerar que essa é uma função não linguística da entonação que não afeta a mensagem e que não pode ser controlada pelo falante, isto é, os seus interlocutores poderão extrair essas informações mesmo que a intenção do falante não seja transmiti-las.

Apresentada como significado afetivo da entonação por Lahoz Bengoechea (2012), como vertente paralinguística da entonação por Gil Fernández (2007) ou como função expressiva da entonação por Quilis (2010), os autores estão de acordo que essa função ou significado diz respeito à expressão afetiva do discurso, a informações que proporcionam a identificação do estado de ânimo do falante, do seu humor, de seus sentimentos e pode ocorrer de maneira consciente ou não. Combinando a entonação com o tempo de elocução é possível alcançar muitos significados afetivos, como aponta Lahoz Bengoechea (2012, p. 96)<sup>62</sup>:

No geral, uma frequência fundamental elevada está associada com sentimentos positivos, e vice-versa; e uma maior intensidade ou maiores movimentos tonais (código de esforço) implica sentimentos mais intensos, ou que se movem mais a ações concretas. Por exemplo, tristeza e enfado podem compartilhar uma F0 baixa, mas a tristeza se manifesta com uma escassa gama tonal e um tempo de elocução muito mais lento, enquanto o enfado vai acompanhado de uma gama tonal ampla. Por sua vez, a alegria é expressada mediante uma F0 alta, uma gama tonal ampla e um tempo de elocução rápido. A monotonia (gama tonal restrita, sem demasiadas variações tonais) produz efeito de insistência ou, também, de cansaço, apatia ou tédio<sup>63</sup>.

É importante ressaltar, como bem aponta Gil Fernández (2007), que embora a expressividade da entonação apresente muitas características universais, sobretudo para expressar tristeza e alegria na maioria das línguas, isso não quer dizer que não existem

---

<sup>62</sup> A frequência fundamental (F0) diz respeito ao número de vibrações por segundo das pregas ou cordas vocais e está associada ao tom de um som, que pode ser alto/agudo ou baixo/grave. Essa sensação perceptiva do tom resulta, justamente, da variação da frequência de vibrações das cordas vocais. A gama tonal (ampla ou restrita, dependendo da variação tonal) é a diferença entre o máximo e o mínimo de frequência fundamental que ocorre da produção da fala.

<sup>63</sup> Tradução nossa: *En general, una frecuencia fundamental elevada se asocia con sentimientos positivos, y viceversa; y una mayor intensidad o mayores movimientos tonales (código del esfuerzo) implican sentimientos más intensos, o que mueven más a acciones concretas. Por ejemplo, la tristeza y enfado pueden compartir una F0 baja, pero la tristeza se manifiesta con una escasa amplitud de rango y un tempo mucho más lento, mientras que el enfado va acompañado de una gran amplitud. Por su parte, la alegría se expresa mediante una F0 alta, una gran amplitud y un tempo rápido. La monotonía (rango estrecho, sin demasiadas variaciones tonales) produce efecto de insistencia, o también de cansancio, apatía o aburrimiento.*

diferenças culturais para a expressão de diversos matizes afetivos. Outro ponto importante salientado pela autora, e por Lahoz Bengoechea (2012), diz respeito a que nem todas as categorias emocionais possuem uma representação tonal exclusiva, de modo que resulta muito difícil realizar uma categorização sistemática de cada sentimento ou emoção em relação aos demais existentes. Dessa forma, as informações léxicas e gramaticais que proporcionam a mensagem, o contexto, a linguagem corporal e outros indícios paralinguísticos auxiliarão o ouvinte na percepção dos diferentes matizes expressivos da entonação. Em suma, vimos que a partir de suas várias funções ou significados, a entonação nos permite, por exemplo, identificar o início de uma nova unidade temática no discurso, a atenuação de uma carga semântica negativa, as intencionalidades irônicas, as expressões de cortesia, os sentimentos, os estados de ânimo do falante, a identificação de qual a informação mais relevante do discurso, a alternância de turnos, entre tantas outras questões comunicativas imprescindíveis para que haja êxito no intercâmbio com nossos interlocutores.

Reconhecida a sua importância para a comunicação humana e, conseqüentemente, para o ensino de línguas estrangeiras, e sem deixar que a complexidade nos impeça de adentrar nesse terreno tão fértil para a aprendizagem de um novo idioma, o papel do professor necessita ser o de “tentar proporcionar ferramentas didáticas que levem o aluno a uma entonação natural, o mais próximo possível, da espontaneidade<sup>64</sup>” (HIDALGO NAVARRO; CABEDO NEBOT, 2012, p. 21). Assim como outros aspectos da língua, como a gramática e o léxico, que comumente são trabalhados de forma sistemática e planejada, o ensino da entonação também deve ser. Ainda que seja algo tão universal e natural da linguagem, perceber, identificar e interpretar todas as suas funções e matizes não é tarefa fácil nem para os nativos de um idioma, já que uma das complexidades é que as pessoas não mantêm sempre a mesma forma de entonar.

Diante dessa tarefa difícil, mas não impossível, de ensinar a prosódia a nossos estudantes, dada a complexidade já mencionada, a escassez de materiais e de uma formação mais aprofundada no assunto, alguns autores da área oferecem orientações e propostas didáticas aos professores para o tratamento pedagógico da entonação em sala de aula.

Lahoz-Bengoechea (2007), assim como Hidalgo Navarro e Cabedo Nebot (2012), defende que o ensino da entonação deve ocorrer desde os primeiros dias de aula de língua

---

<sup>64</sup> Tradução nossa: *intentar proporcionar herramientas didácticas que lleven al alumno a una entonación natural, lo más cerca posible a la espontaneidad.*

estrangeira, do nível inicial até os níveis superiores. Também defende que esse ensino deveria seguir o mesmo caminho utilizado pelas crianças na aquisição da língua materna, já que só dessa maneira nos aproximaríamos de uma entonação mais natural e espontânea. Para tanto, o autor aponta, como estratégia didática, a consideração de uma ordem na sequência de conteúdos na qual o ensino da entonação e das características prosódicas deve ocorrer, antes do ensino dos segmentos, porque é assim que ocorre no processo de aquisição da LM pelas crianças:

Portanto, parece que a melhor opção é a de propiciar uma ordem de aquisição paralela à que seguem as crianças [...] E qual é esta ordem? Ainda que haja muito por pesquisar, o que sim parece estar claro, de maneira geral, é que a aquisição da entonação e das características prosódicas é produzida antes que a dos segmentos<sup>65</sup> (LAHOZ-BENGOECHEA, 2007, p. 707).

Ainda sobre conteúdos e atividades, o autor propõe que se parta sempre de exercícios que fomentem a percepção, seguidos de explicação, exercícios de repetição por imitação e terminando com um reforço por meio de *feedback* audiovisual. Sua proposta, baseada na Teoria da Relevância (de SPERBER; WILSON, 2004), tem como objetivo trazer o foco para a percepção sem a interferência da escrita e dos segmentos, num primeiro momento, de modo que o estudante possa centrar sua atenção no que está sendo pedido a ele e, aos poucos, vá se conscientizando sobre os fenômenos relativos à prosódia. Só mais tarde é que se deve passar à prática da entonação em situações comunicativas mais complexas.

Hidalgo Navarro e Cabedo Nebot (2012) salientam que a prosódia não se aprende automaticamente, que não é algo fácil de ser aprendido e, por ser um componente linguístico complexo, o estrangeiro deve aprendê-lo do mesmo modo que aprende as conjugações verbais, o significado e a pronúncia das palavras. Desse modo, destacam que o ponto de partida seria considerar que a percepção formaria parte da primeira etapa de ensino e aprendizagem e que a produção representaria uma segunda etapa.

Cortés Moreno (2002, p. 74-77) argumenta que, tanto na história da humanidade quanto na história pessoal de cada indivíduo, a linguagem oral se desenvolveu primeiro e só depois surgiu a linguagem escrita. Por esse motivo, o autor também defende que no ensino de línguas parece ser mais coerente seguir essa mesma ordem: começar com a linguagem

---

<sup>65</sup> Tradução nossa: *Por lo tanto, parece que la mejor opción es la de propiciar un orden de adquisición paralelo al que siguen los niños [...] ¿Y cuál es este orden? Aunque falta bastante por investigar, lo que sí parece claro, en general, es que la adquisición de la entonación y los rasgos prosódicos se produce antes que la de los segmentos.*

oral antes da escrita e continua o argumento propondo que dentro da linguagem oral seja abordado, primeiro, o componente fônico antes dos demais (semântico, léxico, gramatical) e, dentro do componente fônico, que se comece pelos suprasegmentos e com a percepção antes da produção, o que ele chama de “uma primeira fase de sensibilização fônica” como ponto de partida para esse ensino.

O autor também ressalta a importância do planejamento de atividades para essa primeira fase de sensibilização, que devem ser lúdicas, motivadoras e significativas. Ele encoraja os professores a refletirem e mergulharem nessa empreitada:

Evidentemente, levar essas ideias para a prática representa um desafio considerável: planejar atividades que consigam manter a atenção dos alunos durante uma primeira fase de língua sem comunicação no sentido convencional (diálogos entre personagens, textos e exercícios sobre uma imagem etc.). Entretanto, tampouco é um propósito utópico. Levemos em consideração que várias atividades humanas, algumas claramente lúdicas – jogos de mímica, canções cantaroladas ou sussurradas, cinema mudo, contos e piadas sem palavras... – dispensam o uso habitual da linguagem. Ao elaborar materiais atrativos do ponto de vista auditivo e visual para essas primeiras sessões de sensibilização fônica, é viável não só manter, mas, também, acrescentar a motivação pela aprendizagem de ELE (CORTÉS MORENO, 2002, p. 75).

Como é possível observar, há um consenso entre os autores aqui apresentados sobre o tratamento pedagógico da prosódia (e da pronúncia, de modo geral) em sala de aula de língua estrangeira ao considerar a anteposição da linguagem oral à escrita, dos suprasegmentos aos segmentos, da percepção à produção e da importância do planejamento de atividades e da aplicação de recursos e estratégias que propiciem uma aproximação dos alunos a uma entonação mais natural e espontânea. Esses estudos são contribuições valiosas para o professor de línguas, em especial para o professor de espanhol como língua estrangeira, como é o nosso caso, porque oferecem orientações e propostas de recursos didáticos e estratégias que nos servem como ponto de partida para a elaboração e a adaptação de atividades e para a reflexão acerca de algumas interrogações, como: por que, para que, quando e como devemos ensinar pronúncia na sala de aula de línguas.

Também não podemos deixar de reconhecer o grande papel que teve o Método Verbo-tonal para a reflexão e o amadurecimento das visões teórico-didáticas aqui apresentadas. As contribuições para a aplicação da metodologia verbo-tonalista ao ensino de línguas e, sobretudo, para o ensino e a aprendizagem da pronúncia foram muito valiosas. A partir,

então, em dois dos cinco pilares básicos desse método temos a prioridade da percepção e a relevância da prosódia, sendo possível trazer para a discussão algumas questões sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, que podem não só dificultar a comunicação com seus interlocutores, como também impedi-la, pela falta de competência fônica necessária para o intercâmbio comunicativo.

Na próxima subseção apresentamos alguns modelos de atuação pedagógica para o planejamento de atividades e exercícios de pronúncia que poderão ser integrados às aulas de ELE. Isso permitirá ao professor refletir sobre suas carências nesse âmbito e qual ou quais modelos poderá utilizar como referência ou material de apoio para elaborar suas aulas.

### 3.2.3.2 Prática docente: modelos de atuação

Da nossa caminhada até aqui passamos pelo que ensinar nas aulas de pronúncia, quando ensinar e realizar as correções pertinentes e, finalmente, chegamos ao como, de forma prática, esse ensino pode ser realizado em sala de aula. Apresentamos, nas próximas linhas, alguns modelos de atuação pedagógica que podem guiar a nossa prática, contribuindo para um planejamento mais lógico, realista e significativo à realidade de cada contexto de ensino e aprendizagem. Iniciamos voltando nosso olhar para as fases de progressão propostas pelo PCIC (INSTITUTO CERVANTES, 2006), apresentadas no Quadro 3, com a nossa versão traduzida:

**Quadro 3** – Fases de domínio da pronúncia.

Fase de aproximação (A1, A2)	Fase de aprofundamento (B1, B2)	Fase de aperfeiçoamento (C1, C2)
A ênfase é colocada, sobretudo, na tomada de consciência por parte dos estudantes sobre as características fundamentais da pronúncia do espanhol. Da mesma forma, neste primeiro momento, o reconhecimento dos padrões fônicos do espanhol e a produção de seus esquemas básicos é perseguido como o objetivo fundamental.	Na fase de aprofundamento é esperado que o aluno ajuste, cada vez mais, a sua pronúncia à do espanhol e seja capaz de expressar determinados estados emocionais por meio dela. Desse modo, o estudante deverá aproximar-se mais à base articulatória do espanhol e pronunciar corretamente as sequências vocálicas e consonânticas no interior de uma palavra e no contexto dos enunciados, emitindo-as com as inflexões tonais adequadas.	Por fim, na fase de aperfeiçoamento, à disposição articulatória geral da qual parte um estudante nos seus enunciados já não é aproximada, senão muito similar à do espanhol. Busca-se polir os matizes de pronúncia de modo que o emissor se assemelhe propriamente a um nativo. A entonação deve ser adequada não só aos estados de ânimo, como também às intenções pragmáticas (ironia, cortesia etc.) e o falante deve alcançar a capacidade de modificar o tempo e a articulação de acordo com a situação comunicativa e com o registro.

**Fonte:** adaptado de PCIC (INSTITUTO CERVANTES, 2006), (tradução nossa).



Por ser um documento anterior às discussões sobre o acento estrangeiro, o modelo de falante nativo e a inteligibilidade como novo objetivo de pronúncia para as aulas de línguas, podemos observar a questão do falante e do acento nativo como algo muito presente.

O próximo modelo de atuação pedagógica que apresentamos está baseado no modelo do PCIC. Trata-se de um manual de formação de professores de espanhol como segunda língua proposto por Gil Fernández (2007). Na sua obra, a autora propõe o trabalho com a pronúncia partindo de fases de aprendizagem para três momentos específicos, a saber: 1) a reeducação do ouvido; 2) a reprodução ou a imitação e; 3) a produção livre. Ademais, sua obra nos brinda com uma variada gama de atividades que podem ser utilizadas pelo professor e/ou adaptadas para aplicação nas suas turmas.

A necessidade de reeducar o ouvido dos estudantes servirá para evitar que eles façam uso indevido (muitas vezes inconsciente) do sistema fônico de sua LM, que já está internalizado quando escutam a LE. É como se o sistema fônico da LE viciasse a nossa forma de ouvir e, portanto, é necessário estar exposto à escuta para observar, não só para entender, o que está sendo dito. Isso significa que além de entender o que está sendo dito é preciso observar como isto está sendo dito, ou seja, quais são as principais características fônicas da LE ou da L2, por meio de uma preparação auditiva prévia – uma sensibilização, uma aproximação a esse novo sistema fônico. É importante destacar que essa aproximação não se dá de forma espontânea, de modo que o estudante deve ser informado sobre qual característica ou aspecto deve centrar a sua atenção, a fim de observá-lo e identificá-lo, podendo refletir sobre ele através de inferências e hipóteses que, posteriormente, serão confirmadas, ou não, pelo professor. A autora chama a atenção, ainda, para a importância de tornar os estudantes conscientes da necessidade de exposição prévia à LE/L2 como fator facilitador para as suas produções na língua:

Na medida em que toda pessoa que estuda um idioma deseja pronunciá-lo e falá-lo o quanto antes, teremos, isso sim, que convencer os alunos que necessitam dedicar um certo tempo à escuta antes de “entrar propriamente dito na matéria”, explicando-lhes que não se trata de um tempo perdido, senão, totalmente ao contrário, de um período necessário no qual levamos em consideração os processos cognitivos de caráter receptivo, para facilitar, posteriormente, os de caráter produtivo (GIL FERNÁNDEZ, 2007, p. 165-166).

Nessa fase, como é possível observar, o foco na percepção é intensificado por meio do trabalho com a escuta de mostras de língua. A autora assinala a importância do trabalho

com mostras reais, textos autênticos e exercícios não sejam empregados de forma repetidamente mecânica e sem sentido na fase imitativa. Além de mostras reais de fala igualmente real, os contextos naturais também precisam ser respeitados.

Na fase de imitação de modelos propomos que se trabalhe com uma combinação de elementos, que ora serão implícitos, ora explícitos, dependendo do que se julgue conveniente para o momento, para o contexto de ensino-aprendizagem e para os objetivos do curso. Com procedimentos implícitos, o professor colocará os estudantes em contato com a pronúncia integrada às atividades comunicativas, de modo que os estudantes percebam que os elementos fônicos são significativos e desempenham importante papel na comunicação. Por outro lado, os procedimentos explícitos preveem uma explicação formal dos fatos fonéticos e fonológicos.

Observe-se que a combinação de procedimentos implícitos e explícitos no ensino da pronúncia estão em consonância com algumas macroestratégias propostas pela pedagogia do Pós-Método, tratadas na seção 2.3, bem como pelas microestratégias criadas e sugeridas por nós. Ao utilizarmos procedimentos implícitos, ativaremos a heurística intuitiva dos alunos, contextualizando o *input* linguístico, além de maximizar oportunidades de aprendizagem. Somadas a essas, o procedimento explícito possibilita a promoção e o incentivo do desenvolvimento da consciência linguística.

Na fase de produção livre, os estudantes colocarão em prática todos os conhecimentos adquiridos e devem desenvolver a consciência sobre qual é a interdependência da forma fônica da língua e do conteúdo semântico nos intercâmbios comunicativos reais por meio de produções contextualizadas, ainda em conformidade com os ideais da autora em questão. Nessa prática, ela sugere que as correções sejam realizadas posteriormente à fala, para não prejudicar a fluidez do discurso, devendo-se tomar cuidado com a maneira de corrigir, atentando-se a fatores como a ansiedade e o nervosismo dos alunos, além da hierarquia de erros/dificuldades: centrar as correções nos erros que afetem negativamente a comunicação.

Em Iruela (2007b) encontramos alguns princípios didáticos para o ensino da pronúncia em línguas estrangeiras baseados em dois objetivos distintos e complementares, como aponta o próprio autor, mas que se encaixam dentro do enfoque comunicativo. Em sua proposição, Iruela (2007b) defende a ideia de que trabalhar a pronúncia comunicativamente não significa ter que desconsiderar tudo o que não é considerado como comunicativo, como, por exemplo, as atividades pré-comunicativas, centradas na forma. O autor destaca esses tipos de atividades como capacitadoras, isto é, atividades-meio para se chegar a um fim

comunicativo (êxito, fluidez efetiva, efetiva comunicação) e que são necessárias tanto quanto as atividades comunicativas propriamente ditas. Dessa forma, temos as atividades capacitadoras (centradas na pronúncia, na forma) e as comunicativas (centradas no significado), além das centradas na aprendizagem.

No capítulo 2, em que apresentamos o lugar da pronúncia dentro dos métodos e das abordagens de ensino, vimos que com a Abordagem Comunicativa, ao mesmo tempo em que a pronúncia se tornou mais relevante no ensino de línguas, o foco estava voltado para atividades de produção. Além disso, como salienta Iruela (2007b, p. 2), somente as atividades comunicativas eram consideradas como válidas, o que pode ser visto como radical, já que no contexto de ensino formal, em salas de aulas, se depende de atividades didatizadas (ou pedagógicas, como também são denominadas) e pré-comunicativas para a construção de elementos suficientes que propiciem uma produção significativa:


Depois viu-se que optar exclusivamente por atividades centradas na comunicação é uma opção didática radical, já que as atividades centradas na forma da língua podem ter uma incidência favorável na aprendizagem. Por esta razão, não parece ser conveniente banir um conjunto de atividades que podem ser úteis ao aluno e, portanto, rentáveis pedagogicamente na medida em que podem facilitar a aprendizagem (IRUELA, 2007b, p. 3).

Concentrando-nos no modelo de atuação proposto pelo autor supracitado, as atividades ou o **ensino centrado na pronúncia** têm por finalidade que o aluno conheça, de forma consciente, as características fônicas do novo idioma, bem como desenvolva a capacidade de perceber e produzir esses elementos.

No **ensino centrado no significado**, por sua vez, a pronúncia constitui-se como um componente a mais da língua oral e o aluno a utiliza de forma comunicativa, no intercâmbio de informações e atitudes com seus interlocutores.

Essas atividades, tidas como capacitadoras e comunicativas, podem ser observadas na Figura 3, apresentada pelo autor como quadro em sua obra e que reproduzimos a seguir:

**Figura 3** – Actividades capacitadoras e actividades comunicativas.

Objetivos de enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiente	Grupos de actividades
La atención en la pronunciación  La atención en el significado	1. Conocer los elementos fónicos que intervienen en la pronunciación.	Actividades capacitadoras
	2. Ser capaz de percibir y de producir elementos fónicos.	
	3. Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar.	
	4. Comunicar usando elementos fónicos determinados de antemano.	Actividades comunicativas
	5. Comunicar usando elementos fónicos no determinados de antemano.	

Fonte: Iruela (2007b, p. 11).

Por fim, no **ensino centrado na aprendizagem**, o aluno é capacitado para a autonomia de sua aprendizagem de forma a progredir na aquisição da competência fônica ao adquirir conhecimentos a partir da realização de atividades motivadoras ou reguladoras, como é possível observar no Figura 4, que também reproduzimos a partir da obra do autor:

**Figura 4** – Actividades motivadoras e actividades reguladoras.

Objetivo de la enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiente	Grupos de actividades
La atención en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer la importancia de la pronunciación en la comunicación.</li> </ul>	Actividades motivadoras
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer y saber usar estrategias de planificación, control y evaluación.</li> </ul>	Actividades reguladoras
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer y saber usar estrategias que se pueden usar para progresar en la competencia fónica.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer y saber usar estrategias que facilitan la exposición a la lengua y su práctica.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer y saber usar estrategias para solventar dificultades de comunicación.</li> </ul>	

Fonte: Iruela (2007b, p. 13).

Iruela (2007b) menciona o chamado “Princípio do *Zoom*”, de Firth (1992)<sup>66</sup>, como uma proposta que permite considerar cada um dos objetivos de trabalho com a pronúncia (apresentados nos dois quadros anteriores) de forma complementar, não excludente, em que em cada momento específico possa ser chamada a atenção do aluno para algum aspecto particular que se deseje focalizar, tornando aquela questão relevante: “Destá maneira, a atenção do aluno se move entre a prática controlada e o trabalho mais comunicativo para voltar às dificuldades específicas quando seja apreciada essa necessidade<sup>67</sup>” (IRUELA, 2007b, p. 8). O autor considera que as limitações de cada tipo de atividade, seja ela capacitadora, seja comunicativa, podem ser superadas ou amenizadas por meio dessa utilização combinada.

Em Celce-Murcia *et al.* (2010) apresenta-se a sugestão de cinco passos pedagógicos para o ensino comunicativo da pronúncia, a saber:

**Quadro 4:** Cinco passos pedagógicos para o ensino comunicativo da pronúncia

Passos pedagógicos para o ensino comunicativo da pronúncia	Descrição
(1) Descrição e análise	A forma é explicitada e é chamada a atenção dos estudantes para as principais características fônicas da língua-meta, de forma a despertar-lhes a consciência fônica sobre os fatos fonéticos.
(2) Discriminação auditiva	Foco na importância de exercícios e atividades de percepção para que se torne possível perceber as várias nuances da língua e haja melhora na produção. Nessa fase é importante que os aprendizes treinem seus ouvidos para a percepção das características fônicas da língua e entendam sua importância para a comunicação.
(3) Prática controlada	Caracterizada por exercícios e atividades de repetição com foco na forma, em que os estudantes voltarão sua atenção para alguma característica fônica específica. Algumas atividades a serem trabalhadas podem ser os pares mínimos evidenciados por meio de palavras ou frases, pequenos diálogos, trava-línguas, cantigas, pequenos poemas etc. Além disso, nessas atividades os estudantes são orientados a monitorarem as suas produções e as

<sup>66</sup> FIRTH, Suzanne. Pronunciation syllabus design: A question of focus. In: AVERY, Peter; EHRLICH, Susan. **Teaching American English Pronunciation**. Oxford University Press: p. 173-183, 1992.

<sup>67</sup> Tradução nossa: “*De esta forma, la atención del alumno se mueve entre la práctica controlada y el trabajo más comunicativo para volver a las dificultades específicas cuando se aprecia su necesidad*”.

	produções dos colegas, ampliando sua participação e responsabilidade pela aprendizagem
(4) Prática guiada	Caracteriza-se como uma fase intermediária entre a prática controlada e a comunicativa. É uma prática semicontrolada em que os aprendizes praticam estruturas específicas pré-definidas pelo professor e o foco recai sobre a fluência e a acurácia. Alguns exemplos de atividades, nesse sentido, são a prática de diálogos sugeridos, exercícios de preenchimento de lacunas, criação de histórias a partir de tirinhas etc.
(5) Prática comunicativa	Ocorre por meio da prática livre das estruturas aprendidas em atividades com foco no significado, ou seja, com caráter comunicativo, e da integração a outros aspectos da língua, além dos conhecimentos fonéticos-fonológicos. Atividades que incluam narrativas, contação de histórias, dramatizações, entrevistas, debates e resolução de problemas são algumas propostas para essa fase.

**Fonte:** Adaptado de Celce-Murcia *et al.* (2010, p. 45-48).

Cabe destacar, em todas as fases, a importância que deve ser atribuída ao *feedback*. As autoras salientam que ele deve ser sistemático. Cada fase exigirá do professor *feedback* aos alunos e dos alunos para o professor e aos colegas. Celce-Murcia *et al.* (2010) também destacam, assim como Iruela (2007b), a necessidade de alternar entre atividades mais controladas, focadas na forma, e atividades mais abertas, focadas no significado, para que os estudantes, pouco a pouco, progridam para uma produção comunicativa. Os professores devem analisar em quais momentos cada tipo de atividade poderá ser trabalhada, dependendo do seu conteúdo de ensino e aprendizagem e, a partir desses contextos, adaptar o que seja necessário para a sua turma. Embora as propostas sejam direcionadas para o ensino da pronúncia do inglês, nada impede que se apliquem os passos pedagógicos ao ensino de outros idiomas.

O último modelo de atuação pedagógica que propomos, no que diz respeito à sequência de conteúdos e propostas de atividades, é o apresentado por Mellado (2012, p. 34). A autora demonstra uma possível sequência de intervenções pedagógicas, considerando as seguintes fases perceptivas e produtivas: (1) Sensibilização; (2) Explicação; (3) Reeducação do ouvido (escutar, descobrir, discriminar – se o foco está na forma, em relação a escutar para compreender a mensagem); (4) Imitação; (5) Prática Controlada e; (6) Prática livre. A autora chama a atenção para a necessidade de integrar a aprendizagem da competência fônica

ao desenvolvimento das competências sociolinguística e pragmática, considerando o caráter interacional da comunicação e a natureza integradora da linguagem, bem como a necessidade de um trabalho com mostras reais e autênticas de língua, mostras de situações reais, como televisão, cinema e teatro.

Algumas atividades e procedimentos sugeridos pela autora são: a utilização de técnicas instrumentais de análise e visualização da fala, gravações em laboratórios, etc., para a fase de explicação. Para a fase de imitação e para a prática controlada pode-se trabalhar com a gravação dos próprios estudantes, que podem gravar a si mesmos e aos colegas. Além disso, exercícios centrados na forma, sejam eles contextualizados ou não, podem ser trabalhados durante a prática controlada. Na prática livre, por sua vez, o foco recai em atividades comunicativas. A autora salienta que “as atividades centradas na forma podem ser programadas como atividades facilitadoras para uma tarefa final<sup>68</sup>” (MELLADO, 2012, p. 34, tradução nossa).

Ao mencionar atividades possibilitadoras e uma tarefa final, a autora faz uma clara referência à proposta metodológica do enfoque por tarefas, apresentado no capítulo 2. As atividades, ou tarefas possibilitadoras, assim como as capacitadoras em Iruela (2007b), caracterizam-se por serem prévias necessárias para que os estudantes possam desenvolver competências que os auxiliem na realização da tarefa final (comunicativa).

Os modelos de atuação pedagógica disponíveis não terminam por aqui, embora não seja a nossa intenção esgotá-los. Buscamos apresentar alguns modelos que estão difundidos entre o mundo hispânico na prática de ensino de ELE, bem como evidenciar uma das grandes referências na área de ensino da pronúncia do inglês, que nos pode ser muito útil. Nossa intenção com a apresentação dessas propostas pedagógicas é que os professores de ELE possam conhecê-las, aproximar-se delas e fazer uso daquelas que mais se aproximem, ou se adequem, das suas práticas e aos seus contextos de ensino-aprendizagem.

No capítulo seguinte apresentamos a metodologia de pesquisa que conduz os trabalhos realizados e as reflexões propostas por meio das discussões e análise dos dados.

---

<sup>68</sup> Tradução nossa: [...] *las actividades centradas en la forma pueden programarse como actividades facilitadoras para una tarea final.*

## 4 TECENDO PALAVRAS, ENTRETECENDO IDEIAS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
(MELO NETO, 1994)*

A imagem de interação e cooperação que emerge do fragmento do poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, faz-nos refletir sobre o processo de elaboração de uma pesquisa acadêmica em que vários atores estão envolvidos, sejam eles protagonistas ou coadjuvantes; sejam pessoas, teorias ou conceitos. Cada um colabora de forma direta ou indireta para que pouco a pouco o pesquisador vá tecendo palavras, entretecendo ideias e dê corpo e voz para sua pesquisa, que também é de todos.

Partindo dessa breve consideração sobre o processo de construção de uma pesquisa acadêmica, este capítulo, em um primeiro momento (seção 4.1 e suas subseções), tem a finalidade de descrever a metodologia de pesquisa que direciona o presente trabalho, não só no que diz respeito ao levantamento de dados e à seleção e caracterização dos sujeitos, mas também no que concerne aos procedimentos de análise. E, em um segundo momento (seção 4.2 e suas subseções), apresentar as discussões provenientes das análises dos dados obtidos por meio do questionário semiestruturado aplicado aos professores de ELE.

### 4.1 Metodologia da Pesquisa

*Mi táctica es  
mirarte  
aprender como sos  
quererte como sos*

*mi táctica es  
hablarte  
y escucharte  
construir con palabras  
un puente indestructible  
(BENEDETTI, 1994, p. 116-117)*



Assim como em Benedetti (1994), nossa “tática” durante o caminho percorrido até aqui consistiu em mirar, aprender (sobre a prática docente), preocupar-se, falar (dialogar), escutar (os teóricos e suas teorias e conceitos) e construir com palavras, conhecimentos e reflexões sobre o ensino da pronúncia em LE e do ELE, de modo que a ponte criada entre as teorias e os dados coletados, pudesse resultar em análises que considerássemos significativas.

#### **4.1.1 Organização, coleta de dados e procedimentos de análise**

A metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa e quantitativa por abordar tanto a compreensão e a interpretação dos fenômenos analisados quanto por lidar com dados quantitativos que contribuem para a ampliação da análise e das percepções sobre os fatos verificados. Optamos por essa metodologia mista porque consideramos que é a que melhor atende à contemplação dos objetivos desta investigação, que conta com a compreensão de como o ensino de pronúncia do espanhol é abordado nos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e pelos professores de ELE em suas aulas.

Sobre a natureza qualitativa das pesquisas, Lüdke e André (1986, p. 11-13) apresentam cinco pontos que caracterizam uma pesquisa qualitativa, de acordo com as discussões propostas por Bogdan e Biklen (1982)<sup>69</sup>:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção do pesquisador;
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O primeiro ponto refere-se à importância de o pesquisador estar inserido no contexto em que os fenômenos investigados ocorrem para que possa entendê-los. Embora nosso estudo não se trate de uma pesquisa etnográfica em que comumente há pesquisa de campo com

---

<sup>69</sup> BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.

observação participante, consideramos que nos aproximamos desse contexto a partir do momento em que lidamos com aqueles que são os responsáveis pelo ensino, os professores. Ninguém melhor do que eles para contribuir com o compartilhamento de suas práticas e experiências para que possamos tentar compreender alguns aspectos sobre o contexto de ensino e aprendizagem da referida língua.

O segundo ponto diz respeito à riqueza de descrições de pessoas, situações e acontecimentos proporcionadas pelos instrumentos de pesquisa utilizados, que pode incluir questionários, entrevistas, transcrições de entrevistas, depoimentos, fotografias etc. Nosso trabalho busca apresentar não só uma gama de descrições dos fatos analisados, mas também discussões e possíveis análises interpretativas por meio delas.

O terceiro ponto aponta a relevância atribuída mais ao processo, isto é, a investigar e a interpretar como um problema se manifesta, para além da pura quantificação dos dados. Optamos por uma metodologia quali-quantitativa justamente por considerar a importância de ir além das descrições quantitativas para se chegar a uma interpretação dos fatos analisados.

O quarto ponto, por sua vez, retoma a possibilidade de interpretação dos fatos analisados por meio da valorização do processo mais do que do produto, em que os pontos de vista dos participantes, assim como suas formas de pensar e agir, sejam levados em consideração. O pesquisador deve atentar, de forma crítica, à perspectiva dos participantes, sempre confirmando as informações necessárias. No nosso trabalho a perspectiva dos participantes é o nosso foco, de modo que tentamos contemplá-las por meio de questões abertas no questionário aplicado.

Por fim, o quinto ponto refere-se à possibilidade de apresentação de hipóteses que podem ou não serem definidas antes do início dos estudos. Isto quer dizer que há a abertura para considerar focos de interesse mais amplos que podem ir afinando-se de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, que delineará esse afinamento para focos mais diretos e específicos. A partir dessa estrutura menos rígida, há a possibilidade de se chegar a novos desdobramentos e direções a serem tomadas na pesquisa como resultados alcançados, para além dos objetivos que foram propostos e da comprovação das hipóteses apresentadas. Muito mais do que provar, o foco deve estar centrado em explorar o que a pesquisa pode oferecer de dados, elementos e pressupostos, por exemplo.

Referente à coleta de dados, esta envolveu a aplicação de dois questionários para docentes de ELE, sendo o primeiro um questionário piloto e o segundo, a versão oficial

utilizada como instrumento de pesquisa desta investigação (subseções 4.1.3 e 4.1.3.1, respectivamente).

A coleta de dados a partir do questionário piloto teve uma duração de três meses, de setembro a dezembro de 2016, respeitando-se a disponibilidade dos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Os colaboradores nessa primeira fase foram sujeitos parecidos aos informantes finais. Como critério para essa maior correspondências entre os sujeitos parciais e os finais, foi estabelecida a condição de que fossem professores de espanhol atuantes ou que já atuaram no ensino médio da rede pública e/ou privada de ensino no Brasil. Ao todo foram onze sujeitos participantes nessa primeira etapa, representantes de três regiões brasileiras: sudeste (sete do estado de São Paulo), sul (um de Santa Catarina e um do Paraná) e nordeste (um da Bahia e um de Pernambuco). Após um primeiro contato via e-mail, os questionários pilotos foram enviados e devolvidos por esse mesmo meio de ambiente digital.

Por sua vez, a versão definitiva do questionário, chamado de questionário oficial, foi elaborada a partir das alterações suscitadas pelo questionário piloto (subseção 4.1.3). Cabe ressaltar que antes da coleta dos dados com esse questionário, a investigadora estabeleceu um contato pessoal anterior, primeiramente, com a direção de cada instituição de ensino, momento em que ocorreu a explicação sobre em que consistia a investigação e, em seguida, a solicitação de autorização para abordar os docentes e, posteriormente, contato pessoal com cada um dos onze professores de ELE, mediante uma conversa ocorrida na própria instituição de ensino em que lecionavam, e por meio da qual foram expostos os objetivos e a contextualização da pesquisa em andamento. Após os encontros, foi realizado o convite formal para a colaboração com a pesquisa.

Após a aceitação do convite para participação na pesquisa, alguns questionários foram enviados e devolvidos por meio de ambiente digital (e-mail) e outros foram entregues na sua versão impressa, a pedido dos professores participantes, e depois recolhidos, de acordo com a disponibilidade de cada um. Ademais dos questionários, os sujeitos receberam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” elaborado e apresentado pela pesquisadora, no qual constam as principais informações sobre a pesquisa, garantias de anonimato e meios de contatar a pesquisadora e os docentes orientadores dessa investigação, pertencentes ao programa de pós-graduação ao qual a pesquisadora é vinculada. Esse documento serviu para que formalizassem a participação na pesquisa, expressando sua vontade e autorização para divulgação dos dados.

No que se refere à coleta dos dados com esses sujeitos, o período compreendido foi o de abril de 2016 a novembro de 2018. É importante destacar que na seção de discussão e análise dos dados, o tempo de docência em ELE considerado será até o ano de 2018, embora alguns professores tenham respondido e/ou entregado o questionário em 2017 ou 2018. Esse critério foi utilizado para considerar o tempo real de docência em ELE de cada informante, de maneira uniforme e igualitária.

Da totalidade dos professores contatados nesse período (treze) obtivemos o retorno de 84,6% deles, o que corresponde a onze professores e, por conseguinte, a onze questionários recebidos. Marconi e Lakatos (2010) chamam a atenção para o fato de que em uma pesquisa que envolva a aplicação de questionários, o retorno obtido é de aproximadamente 25%. Levando-se esse argumento em consideração, ultrapassamos as estimativas apresentadas pelas autoras.

Salientamos que nenhum dos questionários precisou ser descartado e que apenas dois docentes (15,4%) não responderam à tentativa de contato por parte da pesquisadora. Embora não saibamos os reais motivos que os levaram a tal atitude, inferimos que possa ter sido por falta de tempo, devido ao acúmulo de atividades que envolvem o fazer diário docente, ou até mesmo, por não terem tido uma boa experiência ao participarem em pesquisas anteriores. Sobre essa questão, Telles (2002), em seu artigo que trata das polêmicas que emergem da relação entre pesquisa acadêmica e prática do professor de línguas nas escolas, aponta algumas razões para que esses professores se neguem a participar de pesquisas acadêmicas, entre elas: o temor ou insegurança de ter sua prática avaliada, de servir de “cobaia”; por se sentir inferiorizado por conta das avaliações/análises realizadas pelos pesquisadores de investigações para as quais contribuiu e nas quais suas práticas foram descritas partindo-se somente de pontos considerados como negativos, e por rancor por haver participado de outras pesquisas em que não obteve nenhum retorno por parte do pesquisador. Esses apontamentos nos fazem refletir sobre qual deveria ser o verdadeiro papel das pesquisas acadêmicas e evidencia a necessidade de repensar estratégias para que a universidade, de modo geral, possa se relacionar com as escolas de uma forma diferente da que comumente vem ocorrendo.

Com os onze questionários em mãos, a partir do tratamento quantitativo e qualitativo dos dados obtidos por meio da aplicação desses instrumentos aos sujeitos da pesquisa, adotamos como procedimento de análise a triangulação das informações coletadas, considerando: a) a relação que se estabelece entre as informações obtidas pelas três partes do questionário (dados pessoais e profissionais, aprendizagem da pronúncia e prática docente);

b) as percepções dos informantes sobre questões que envolvem o ensino da pronúncia nas aulas de ELE, bem como sobre as teorias e conceitos aos quais elas se referem e c) o diálogo entre as análises realizadas a partir dos dois pontos anteriores e os teóricos e teorias que fundamentam esta investigação.

#### **4.1.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos finais desta pesquisa foram professores de espanhol da rede regular de ensino de escolas públicas localizadas no município de Guarulhos, na região metropolitana do estado de São Paulo, todos atuantes no ensino médio. A escolha desses sujeitos deu-se, principalmente, pelo fato de o Brasil ser um dos maiores países do mundo em que a demanda de estudo do espanhol é crescente, de acordo com os dados publicados por um relatório do Instituto Cervantes em 2016, conforme evidenciado no primeiro capítulo desta pesquisa. Para além da perspectiva econômica que permeia o ensino e a aprendizagem do espanhol ao redor do mundo como língua internacional depois do inglês, nossa escolha por esses sujeitos também se justifica pelo vislumbramento das perspectivas política, social e cultural que emergem das possíveis relações dos brasileiros com esse idioma, evidenciando-se a importância que ele tem ou deveria ter no Brasil – o que também foi discutido no primeiro capítulo da tese.

Já a opção pela localidade, o município de Guarulhos, deve-se ao fato de ser uma cidade em que a língua espanhola não só era ofertada em todas as escolas da diretoria regional de ensino, como contava com turmas ativas, o que, infelizmente, não era a realidade de outras localidades ou regiões. Das nove escolas que constituíam a diretoria de ensino da região norte, na qual nos concentramos, somente duas não conseguiram que as aulas acontecessem, de fato, mas não por falta de formação de turma, e sim por falta de professores para ministrar a disciplina. Dessa forma, contamos com um rol de sete escolas com um total de treze professores como potenciais sujeitos colaboradores para a pesquisa.

É importante ressaltar que por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto de pesquisa desta investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Conep), *Campus Araraquara*,

juntamente com o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>70</sup>” direcionado aos sujeitos colaboradores da pesquisa e com as autorizações<sup>71</sup> das respectivas instituições de ensino às quais os professores estavam vinculados. Os referidos documentos foram submetidos ao Conep por intermédio da Plataforma Brasil, e o projeto de pesquisa foi aprovado em 21/06/2016<sup>72</sup>.

#### 4.1.2.1 Perfil dos informantes

Como forma de melhor visualizar os dados provenientes da primeira parte do questionário oficial aplicado (dados pessoais gerais), apresentamos a seguir o quadro que descreve o perfil dos informantes.

**Quadro 5:** Perfil dos informantes da pesquisa

Informantes da Pesquisa	Perfil dos Informantes
GU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: entre 20 e 25 anos</li> <li>• Sexo: Masculino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação em Letras-Português/Inglês (2015), Especialização em Língua Inglesa (cursando), curso de proficiência em espanhol</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 2 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: todos os níveis</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: básico e intermediário</li> </ul>
EV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: entre 46 e 50 anos</li> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação em Letras-Português/Inglês (2005), Graduação em Letras-Português/Espanhol (2007), Especialização em Língua Espanhola (2008), Mestrado em Ensino de Língua Espanhola (2013)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 10 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: todos os níveis</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: todos os níveis</li> </ul>
EL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: entre 41 e 45 anos</li> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação em Letras-Português/Espanhol (2003), Graduação em Pedagogia (2016), Especialização em Psicopedagogia e Psicomotricidade (cursando)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 11 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: todos os níveis, inclusive no ensino superior</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: todos os níveis no CEL</li> </ul>

<sup>70</sup> Vide modelo no Apêndice 1.

<sup>71</sup> Vide modelo no Apêndice 2.

<sup>72</sup> Vide documento no Anexo 1.

<b>OT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: entre 46 e 50 anos</li> <li>• Sexo: Masculino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação em Letras-Português/Inglês (2003), Graduação em Letras-Espanhol (2005)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 15 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: não informado</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: básico e intermediário</li> </ul>
<b>ED</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: mais de 51 anos</li> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação em Letras-Português/Inglês (1996), Graduação em Pedagogia (1999), Graduação Letras-Espanhol (2004), Especialização em Língua Espanhola (2011)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 12 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: iniciais ao avançado</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: inicial</li> </ul>
<b>DE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: entre 41 e 45 anos</li> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação em Letras-Português/Inglês (2007), Graduação Letras-Espanhol (2010), Graduação em Pedagogia (2014), Especialização em Educação Especial (2009)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: não informado</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: não informado</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: ensino fundamental e ensino médio</li> </ul>
<b>BA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: entre 36 e 40 anos</li> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação em Letras-Português/Espanhol (2002, 2017), Especialização em Língua Inglesa (2009)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 14 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: espanhol, inglês, português</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: iniciante e pré-intermediário</li> </ul>
<b>PA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: entre 36 e 40 anos</li> <li>• Sexo: Masculino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação em Letras Português/Inglês (2002), Graduação Letras-Espanhol (2009), Graduação em Pedagogia (2011), Especialização em Língua portuguesa (2012) e em Libras (2016), Mestrado em Educação (2014)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 6 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: ensino fundamental e ensino médio</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: nível básico</li> </ul>
<b>JO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: mais de 51 anos</li> <li>• Sexo: Masculino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação Letras-Português/Espanhol (2008), Graduação em Literatura (ano de conclusão não informado), Graduação em História (ano de conclusão não informado)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 4 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: com projetos</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: ensino médio (1º Ano)</li> </ul>
<b>AD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: entre 31 e 35 anos</li> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação em Letras-Português/Espanhol (2011)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 6 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: não informado</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: ensino médio (1º ano)</li> </ul>
<b>MH</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: mais de 51 anos</li> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Formação acadêmica: Graduação Letras-Português/Espanhol (2010), Graduação em Pedagogia (2016)</li> <li>• Tempo de docência em ELE: 2 anos</li> <li>• Níveis de ensino para os quais atuou: ensino médio</li> <li>• Níveis de ensino em que atua no momento: ensino médio</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria.

Esse quadro será utilizado para a realização da triangulação dos dados quando das discussões e análises propostas na seção correspondente (seção 4.2).

#### 4.1.3 O instrumento de pesquisa

Como explicitado anteriormente, iniciamos a coleta de dados com a aplicação de um questionário piloto. O instrumento era semiestruturado e contava com perguntas quatro abertas, nove fechadas e quatro mistas, compreendidas nas três partes do questionário: I) dados pessoais gerais; 2) aprendizagem da pronúncia: experiência pessoal e III) ensino da pronúncia: prática docente. O questionário piloto nos serviu de guia para corrigir eventuais problemas detectados quanto à organização, à pertinência e à clareza das perguntas direcionadas aos participantes finais da pesquisa. A possibilidade de reformulação, complementação ou até a eliminação de questões por meio do pré-teste enfatiza a sua relevância para a elaboração do questionário final na sua versão oficial. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 100), o pré-teste do questionário é importante, pois

evidenciará possíveis falhas existentes, inconsistências ou complexidade das questões; ambigüidade [sic] ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou se são muito numerosas, [sic] etc.

Nesse sentido, os participantes foram orientados a se sentirem à vontade para comentar sobre eventuais dificuldades para responder alguma questão por razões de ambigüidade ou falta de clareza. Ainda tiveram a possibilidade de sugerir mudanças ou inclusões nas questões propostas.



Dos onze informantes, apenas dois sugeriram alterações. Um sinalizou a importância de se incluir na parte II, que trata da aprendizagem da pronúncia como experiência pessoal dos sujeitos, uma opção em que pudessem apontar se a pronúncia foi aprendida em cursos de capacitação, pós-graduação. Essa questão se preocupava somente com a experiência pessoal enquanto estudantes de graduação. Nesse sentido, consideramos a sugestão do informante como muito pertinente e incluímos uma observação nessa parte do questionário. Outro informante apontou para a problemática de uma questão da parte III do questionário, que tratava sobre o ensino da pronúncia enquanto prática docente, considerando-a tendenciosa. Para o informante, a questão “Você acredita que dificuldades de pronúncia podem prejudicar a inteligibilidade de uma mensagem e, conseqüentemente, dificultar o intercâmbio comunicativo? ( ) sim ( ) não. Por quê?” lhe pareceu tendenciosa pelo uso do conector “conseqüentemente”, que estabelecia uma relação de causa e consequência entre as dificuldades de pronúncia e as dificuldades para o intercâmbio comunicativo, conduzindo a resposta do informante para a opção “sim”. Nesse caso, concordamos com a sugestão de reformulação da questão por parte do informante.

Além das duas sugestões dadas pelos informantes, sentimos a necessidade de reformular mais duas questões (uma referente ao tempo de docência em ELE em que foi incluída a necessidade de informar, também, em quais níveis de ensino o sujeito atuou; outra que versava sobre se o informante utilizava algum manual ou guia que orientasse o seu trabalho com a pronúncia na sala de aula e qual era esse material, em que foi incluída a necessidade de informar, em caso de resposta negativa, como se dava o planejamento das atividades de pronúncia) e elaborar mais uma para a versão final do questionário a ser aplicado, que versou sobre qual a opção de materiais didáticos utilizados nas aulas de ELE.

Partindo de análises estatísticas e qualitativas dos dados de cada uma das partes do questionário piloto, as informações obtidas por meio de sua aplicação nos forneceram indícios de respostas a nossa pergunta de pesquisa, demonstrando que nossos objetivos poderiam ser cumpridos, o que conduziria à confirmação da hipótese levantada.

Como instrumento de pesquisa optamos pela utilização de um questionário<sup>73</sup>, pela possibilidade de fornecimento de dados objetivos e subjetivos que ele aporta e, também, por oferecer ao sujeito participante certa liberdade ao respondê-lo, já que o faz sem a presença

---

<sup>73</sup> Tanto o questionário piloto quanto o questionário final, na sua versão oficial, podem ser consultados nos Apêndices 3 e 4, respectivamente, ao final deste trabalho.

do pesquisador, evitando possíveis embaraços, constrangimentos ou sentimentos de intimidação.

Sobre a versão oficial do questionário aplicado, discorreremos na próxima subseção de maneira mais detalhada.

#### 4.1.3.1 Contextualização do questionário oficial

O questionário final aplicado aos professores de ELE de Guarulhos estava composto por questões abertas (cujas respostas necessitavam ser dissertativas), fechadas (questões de múltipla escolha em que era possível marcar apenas uma resposta e questões de múltipla escolha em que era possível marcar várias respostas) e mistas (questões de múltipla escolha que requeriam uma complementação por meio de uma resposta dissertativa). Partindo da caracterização das questões, o questionário configura-se como semiestruturado.

Quanto à organização das questões, estas foram agrupadas em três partes, a saber:

- Parte I: dados pessoais gerais;
- Parte II: a aprendizagem da pronúncia nas aulas de ELE: experiência pessoal;
- Parte III: o ensino da pronúncia nas aulas de ELE: prática docente.

A organização estrutural do questionário apresentada anteriormente permitiu traçar um perfil dos informantes da pesquisa, principalmente no que diz respeito à sua formação acadêmica e ao tempo na docência da língua espanhola (Parte I). Também foi possível obter dados sobre como esses sujeitos aprenderam a pronúncia e como costumam ensiná-la em suas aulas (Partes II e III, respectivamente).

Desse modo, a primeira parte do questionário incluiu questões referentes ao nome, ao sexo, à idade, à nacionalidade e à formação acadêmica, bem como ao tempo de docência da língua espanhola e aos níveis de ensino em que os sujeitos atuavam na ocasião.

A segunda parte englobou questões relativas à experiência pessoal dos sujeitos como estudantes de graduação e pós-graduação, no que diz respeito à aprendizagem da pronúncia e aos conhecimentos fonéticos. Essa parte estava composta por três questões, sendo uma fechada, de múltipla escolha, em que várias opções poderiam ser marcadas (tipos de atividades, técnicas e procedimentos utilizados no tratamento da pronúncia pelos professores desses sujeitos); uma fechada, em que uma única resposta seria possível, e uma aberta, que

seria respondida dependendo da resposta dada na questão anterior. As duas últimas questões versavam sobre a compreensão da diferença entre os elementos segmentais e suprasegmentais no tratamento da pronúncia, o que permitiu observar se os sujeitos possuíam algum conhecimento teórico sobre o assunto e se essa teoria fez parte de sua formação.

A terceira parte do questionário, por sua vez, englobava oito questões, sendo esta a parte mais extensa pelo fato de tratar do tema que mais nos interessa enquanto objeto de estudo propriamente dito, o ensino da pronúncia. Estava composta por questões fechadas, mistas e abertas.

As questões relativas a essa parte versavam sobre vários aspectos que devem ser levados em consideração para esse ensino, como: se os professores consideram o ensino da pronúncia como algo importante nas aulas de ELE, se realizam atividades em grupos de maneira a fomentar a interação entre os estudantes; quais os tipos de atividades, exercícios e procedimentos utilizados em sala de aula; qual o tratamento dado à pronúncia nos materiais didáticos utilizados pelos sujeitos; o papel da pronúncia no intercâmbio comunicativo, no que diz respeito à inteligibilidade de uma mensagem; se os professores consideram importante a necessidade de conhecimentos teóricos e metodológicos de fonética e fonologia para ensinar a pronúncia nas aulas de língua estrangeira e, por fim; se utilizavam algum material específico que orientasse o planejamento de atividades referentes à pronúncia.

Para a discussão e análise das questões abertas do questionário oficial, apresentamos, ao longo das subseções da seção 4.2, quadros com a transcrição das respostas dos informantes. Ressaltamos que todas as respostas se apresentam transcritas de forma literal e não realizamos correções de nenhuma natureza. Ademais, nesses quadros de transcrições de respostas, identificamos cada informante pelas duas primeiras letras de seus nomes. Optamos pela utilização das iniciais dos nomes para fins de organização e fácil localização quando da consulta dos dados por parte da pesquisadora. Salientamos que tal opção não implicou na perda de anonimato dos sujeitos. Desse modo, tem-se como informantes da pesquisa os sujeitos GU, EV, EL, OT, ED, DE, BA, PA, JO, AD e MH.

No que se refere à perspectiva de formação docente (necessidade de conhecimentos teórico-metodológicos) e ao planejamento de atividades (sistematicidade), apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica indireta, sobre a qual discorreremos na subseção a seguir.

#### 4.1.4 Proposta de intervenção pedagógica indireta

Pensando na relevância da presente pesquisa para a área de ensino de línguas estrangeiras, especialmente do espanhol no Brasil, e partindo das considerações de Telles (2002), com as quais estamos de acordo, de que muitos pesquisadores não retornam “à instituição para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização” (p. 93) e de que é preciso que as universidades repensem as formas de aproximação e relacionamento com os professores de línguas nas escolas, de modo “a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e da prática do professor e da escola” (p.94), propomo-nos a dar uma devolutiva inicial da investigação antes mesmo da conclusão do trabalho. Entendemos por devolutiva inicial, nesse caso, uma breve contribuição aos professores participantes que demonstraram interesse pela nossa proposta. Vale salientar que 100% dos informantes demonstrou interesse, o que caracterizamos como algo muito positivo.

A proposta de trabalho, neste caso, foi apresentar aos professores alguns exercícios e atividades de pronúncia propostos pelas teorias sobre aquisição do aspecto fônico em língua estrangeira e segunda língua, e sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia, teorias essas relacionadas à fundamentação teórica desta pesquisa, de modo a compartilhar conhecimentos e difundir esse material entre os docentes que, talvez, não tenham acesso a eles. Deste modo, a intervenção pedagógica indireta ou devolutiva inicial assume, ao nosso ver, um caráter mais formativo, já que não pretendemos acompanhar a atuação, em sala de aula, desses professores.

Além dessa primeira devolutiva, nos comprometemos a compartilhar a tese finalizada com os sujeitos da pesquisa. Outrossim, mais adiante, no capítulo 5, apresentamos outra proposta de devolutiva, de caráter mais amplo, direcionada não só aos informantes da pesquisa, mas também aos professores de espanhol em geral, que são sugestões de tarefas e atividades de pronúncia para as aulas de ELE, de forma integrada a outros aspectos da língua, apresentadas na forma de propostas didáticas.

Na seção a seguir, procedemos à análise e discussão dos dados por meio da triangulação das informações obtidas com a aplicação do questionário detalhado na subseção 4.1.3.1.

## **4.2 Discussão e Análise dos dados**

Conforme explicitado na seção anterior, o questionário final aplicado aos informantes desta pesquisa foi dividido em três partes. Cada uma das partes deu nome às subseções que seguem, de modo a situar o leitor às discussões e análises realizadas sobre esses itens, a partir do referido questionário.

Ressaltamos novamente que adotamos a triangulação das informações coletadas como forma de procedimento para análise dos dados obtidos, conforme explicitado na subseção 4.1.1 e reproduzimos aqui os critérios para a triangulação dos dados:

- a) considerar a relação que se estabelece entre as informações obtidas pelas três partes do questionário (dados pessoais e profissionais, aprendizagem da pronúncia e prática docente);
- b) as percepções dos informantes sobre questões que envolvem o ensino da pronúncia nas aulas de ELE, bem como sobre as teorias e conceitos aos quais elas se referem e
- c) o diálogo entre as análises realizadas a partir dos dois pontos anteriores e os teóricos e teorias que fundamentam esta investigação.

É importante destacar que as discussões e análises das questões do questionário oficial não se darão de forma linear, isto é, não seguirão a ordem em que as questões aparecem no referido instrumento. Os dados serão analisados a medida em que os assuntos se relacionem e possam ser tratados de maneira contrastiva e/ou complementar, justificando a triangulação dos dados.

### **4.2.1 Dados pessoais gerais dos informantes**

A partir dos dados pessoais gerais e profissionais foi possível traçar um perfil dos sujeitos participantes, principalmente no que diz respeito à formação acadêmica, ao tempo de docência da língua espanhola e aos níveis de ensino em que atuavam no momento, conforme explicitado no Quadro 5. Além desse quadro sobre o perfil dos informantes, ao qual nos remetemos algumas vezes, outros quadros apresentados na presente seção e nas suas subseções, também são utilizados para as discussões e análises propostas.

Ao todo foram onze participantes que colaboraram respondendo ao questionário, sendo sete do sexo feminino e quatro do sexo masculino, todos brasileiros e com idades entre 20 e 60 anos.

No que diz respeito à formação acadêmica, verificamos que 90% dos sujeitos possuem graduação em Letras com habilitação em espanhol. Um dos sujeitos possui habilitação em inglês, e declarou possuir proficiência em língua espanhola adquirida por meio de curso, mas não forneceu maiores informações sobre ele.

Defendemos que a docência em línguas estrangeiras seja realizada por profissionais qualificados que tenham realizado curso de graduação, devido às especificidades que envolvem ensinar determinada língua (aspectos linguísticos, políticos, sociais, culturais etc.), e devido a reflexões e conhecimentos teórico-metodológicos aos quais o graduando tem acesso somente por essa formação inicial específica, que tem por finalidade, justamente, formar professores para lecionar idiomas. A formação em uma primeira língua estrangeira pode ter contribuído de maneira bastante significativa para as práticas do informante GU com relação à língua espanhola, a partir das reflexões e conhecimentos aos quais nos referimos anteriormente, mas, ainda assim, não consideramos o mesmo, ensinar inglês e ensinar o espanhol. Práticas de atribuição de aulas desconsiderando o critério da licenciatura no idioma específico ao que se objetiva a docência, ao nosso ver, só contribuem para a precarização e desvalorização do profissional do magistério de determinada língua, no caso, professores de espanhol.

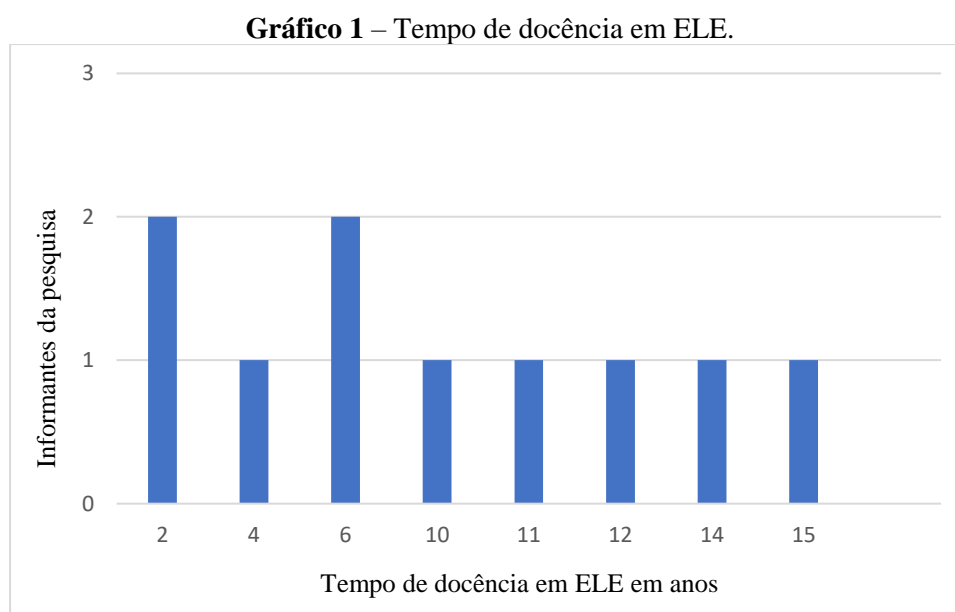
Em geral, observamos que os informantes desta pesquisa possuem formação inicial adequada para o exercício da docência em ELE.

Além da referida graduação, alguns informantes declararam ter realizado outro curso de nível superior. Assim, 45,4% são graduados em Letras com outra habilitação (inglês e literatura), 45,4% são pedagogos e 9,1% são historiadores. Depreendemos, partindo de nossas experiências como docentes, que a formação em outros cursos, além do de Letras, sobretudo em Pedagogia, permite que o professor esteja munido de saberes e conhecimentos que vão permear as suas práticas, contribuindo para uma maior sensibilidade ao contexto de ensino e aprendizagem e à reflexão e à reestruturação do exercício docente.

Nessa primeira parte do questionário verificamos, ainda, que 82% dos informantes possuía curso de pós-graduação, dentre os quais 55% era especialista (sendo 18% em língua espanhola), 18% era mestre (sendo 9% em língua espanhola) e 9% estava cursando uma especialização. Dessa forma, concebemos que os informantes carecem de uma formação

continuada em ELE, o que pode resultar em falta de aprofundamento de algumas discussões e reflexões com relação a conceitos, teorias e experiências que envolvem todo o processo de ensinar uma LE e, especificamente, o espanhol para brasileiros.

No tocante aos dados profissionais dos informantes, o tempo de magistério varia de 2 a 15 anos. Apenas um dos informantes não declarou seu tempo de docência. Vejamos os dados mencionados, apontados no Gráfico 1, a seguir:



**Fonte:** Elaboração própria.

Pelo que foi possível observar, comparando o tempo de docência em ELE e a formação acadêmica apresentada, os informantes parecem ser profissionais qualificados e experientes para atuar no ensino da língua espanhola, já que a metade deles apresenta tempo de docência em ELE de dez anos ou mais. Valendo-nos dos dados, ainda é possível inferir que a formação acadêmica, aliada ao tempo de docência em ELE, já tenha proporcionado aos sujeitos diversas oportunidades de aplicar e testar procedimentos de ensino em sala de aula e de ter contato com diferentes metodologias e abordagens, além de momentos de reflexão sobre sua prática docente e o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, de forma individual e também coletiva. Desse modo, consideramos que as informações obtidas pelas respostas dos informantes podem nos auxiliar a pensar a questão do ensino da pronúncia nas aulas de ELE e guiar-nos para alguns desdobramentos e direcionamentos para a prática docente.

Para finalizar a análise de dados da primeira parte do questionário, ainda sobre os dados profissionais dos docentes, todos eram professores atuantes no ensino médio, ministrantes de aulas de espanhol para o primeiro ano desse ciclo. Do total de informantes, 64% pertencia ao corpo docente do Centro de Estudos de Línguas (CEL) da diretoria regional de ensino da região norte de Guarulhos, atuando desde o nível básico ou inicial até o avançado, no ensino médio e no fundamental II, também. Os CELs têm uma trajetória de mais de 20 anos como projeto da Rede Estadual de Ensino de São Paulo para a difusão de línguas estrangeiras, entre elas o espanhol.

Na próxima seção, descrevemos e analisamos a segunda parte do questionário aplicado, relativa, respectivamente, à aprendizagem nas aulas de ELE segundo a experiência pessoal dos informantes.

#### **4.2.2 A aprendizagem da pronúncia nas aulas de ELE: experiência pessoal dos informantes**

Embora o objetivo principal deste trabalho consista na verificação de procedimentos e estratégias de ensino utilizados pelos professores no que diz respeito à pronúncia nas aulas de ELE para estudantes brasileiros, entendemos que é importante sabermos um pouco acerca da trajetória de formação desses professores nesse quesito. Procuramos entender, com isso, como foi a experiência de cada um com a pronúncia enquanto estudantes.

Algumas práticas pedagógicas que os professores desenvolvem e aplicam em sala de aula são frutos do que eles aprenderam com seus professores enquanto estudantes de graduação ou pós-graduação e, ainda, de suas experiências a partir da própria língua materna. Essa herança que se carrega da universidade e da vida, de modo geral, para o mundo profissional (crenças e experiências) de maneira ressignificada, pode influenciar a maneira como esses docentes vão se posicionar diante de várias questões que envolvem o complexo processo de ensino e aprendizagem, entre elas, seu posicionamento metodológico frente ao ensino da LE (ALMEIDA FILHO, 2002).

Nesse sentido, procedemos à descrição e à análise das três questões que conformam a segunda parte do questionário para levantar os dados referentes a essa experiência estudantil e, conseqüentemente, à formação docente.



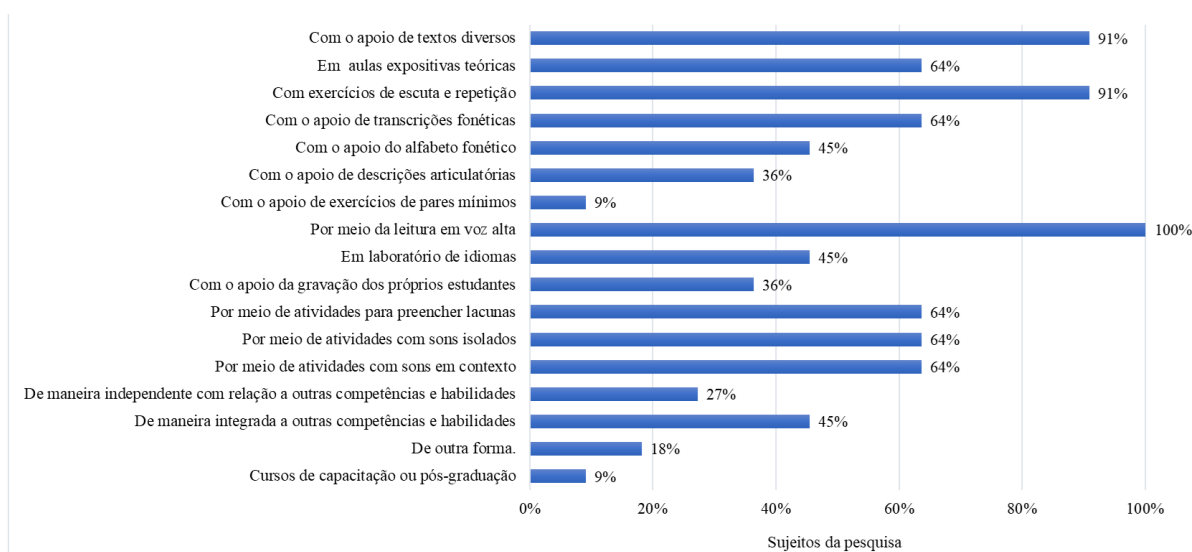
**Questão 2.1.** De modo geral, como o ensino da pronúncia foi tratado e abordado nas suas aulas de ELE como estudante da graduação:

- com o apoio de textos diversos
- em aulas expositivas teóricas
- com exercícios de escuta e repetição
- com o apoio de transcrições fonéticas
- com o apoio do alfabeto fonético
- com o apoio de descrições articulatórias
- com o apoio de exercícios de pares mínimos
- por meio da leitura em voz alta
- em laboratório de idiomas
- com o apoio da gravação dos próprios estudantes
- por meio de atividades para preencher lacunas
- por meio de atividades com sons isolados
- por meio de atividades com sons em contexto
- de maneira independente com relação a outras competências e habilidades
- de maneira integrada a outras competências e habilidades
- de outra forma. Qual?

Observação: Se o ensino da pronúncia foi abordado, também, em cursos de capacitação ou pós-graduação, por favor, explicita aqui como foi:

No Gráfico 2, a seguir, é possível visualizar os dados obtidos a partir das respostas dos informantes para esta questão:

**Gráfico 2** – A aprendizagem da pronúncia nas aulas de ELE enquanto estudantes.



**Fonte:** Elaboração própria.

Como é possível observar, no que diz respeito a essa primeira questão, verificamos que 100% dos informantes aprendeu a pronúncia por meio da leitura em voz alta, 91% com o apoio de textos diversos e com exercícios de escuta e repetição; 64% aprendeu por meio de atividades, como as de preencher lacunas, em aulas expositivas teóricas, com o apoio de transcrições fonéticas e por meio de atividades com sons isolados e com sons em contexto. Já 45% dos informantes aprendeu com o apoio do alfabeto fonético, em laboratório de idiomas e de maneira integrada a outras competências e habilidades; 36% aprendeu com o apoio de descrições articulatórias e de gravações dos próprios estudantes. Apenas 27% dos sujeitos aprendeu a pronúncia de maneira independente com relação a outras competências e habilidades; por último, 18% aprendeu a pronúncia de outras formas, enquanto 9% aprendeu com o apoio de exercícios de pares mínimos e por meio de cursos de capacitação.

Observamos que a maioria dos informantes aprendeu a pronúncia com o apoio de textos diversos, por meio da leitura em voz alta e com exercícios de escuta e repetição. No que diz respeito à leitura em voz alta e à utilização de textos escritos, somos remetidos a uma aprendizagem da pronúncia apoiada ou dependente da língua escrita. Embora o trabalho com uma diversidade de tipos e gêneros de textos seja recomendada não só no ensino de línguas estrangeiras, mas, também, de outras disciplinas, no que diz respeito à pronúncia há que se ter cuidado para que os textos não sejam somente utilizados para as atividades de leitura em voz alta, dando demasiada atenção à correção fonética vinculada somente à arte de pronunciar bem e corretamente o que está escrito (ortoépia), desvinculando-a das questões de percepção e produção e de atividades interativas.

Nesse sentido, Bartolí Rigol (2012) e Cantero Serena (1998), chamam a atenção para a necessidade de considerar a prática da pronúncia e de outras habilidades ou competências orais com um suporte exclusivamente oral e não baseado na fonética ou na escrita; a língua oral e a língua escrita são sistemas diferentes com características distintas e específicas. Muitas atividades utilizadas em sala de aula, como as descritas, segundo os autores mencionados, supostamente pretendem trabalhar a expressão oral, mas, na verdade, não estão, uma vez que não tratam a oralidade na sua forma genuína, espontânea. Quando o aluno tem que se preocupar em escrever o que está escutando deixa de prestar a devida atenção à forma sonora. A escrita e a ortografia tornam-se mais importantes no momento da escuta e, nesse caso, essa prática passa a ser considerada como negativa dentro da didática da pronúncia quando o objetivo da atividade, exercício ou tarefa seja justamente concentra-se na percepção do aspecto fônico proposto.

Em relação aos 64% de informantes que aprenderam a pronúncia por meio de aulas expositivas e teóricas e com o apoio de transcrições fonéticas, cabe destacar dois pontos importantes que estarão relacionados com as opções de porcentagem mais baixa (a aprendizagem da pronúncia com o apoio do alfabeto fonético, de exercícios de pares mínimos e descrições articulatórias), mas que os informantes não deixaram de ter contato: a quem o ensino da pronúncia estava sendo direcionado e suas necessidades. Por se tratarem de sujeitos que seriam professores de espanhol e, portanto, formados em Letras, o ensino da pronúncia esteve voltado a um público específico que necessitava, no momento da formação, não só da aprendizagem da língua estrangeira, como também da formação teórica sobre os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem desse idioma.

Nesse sentido, consideramos que as aulas expositivas e teóricas sobre a questão da pronúncia são necessárias para que o professor possa ter subsídios para o seu ensino e a correção de modo a colaborar para o progresso da competência fônica de seus futuros alunos. Os conhecimentos e reflexões sobre o tema, possivelmente realizados na formação inicial dos professores de LE, vincularão a pronúncia à fonética<sup>74</sup>, na medida em que lidaremos com os sons da fala, o que nos remeterá a métodos e abordagens diversas que apresentam atividades e exercícios igualmente diversos sobre o tema. Algumas dessas atividades e exercícios estão presentes em métodos articulatórios (descrições articulatórias, uso do

---

<sup>74</sup> Na seção seguinte, que trata sobre como os informantes ensinam a pronúncia, veremos que essa vinculação da pronúncia com a fonética pode ser negativa, o que não foi considerado nesse caso da aprendizagem dos sujeitos.

alfabeto fonético e de transcrições fonéticas) e métodos audiolinguais (escuta e repetição, preenchimento de lacunas, exercícios de pares mínimos – isolados ou em contexto – etc.), sendo enquadrados dentro da fonética tradicional.

Partindo da demonização errônea (no sentido de ser extremista) atribuída ao conceito “tradicional” no ensino de línguas estrangeiras a partir do florescimento da concepção de língua para a comunicação, consideramos que nada há de negativo em valer-se do que é tradicional no que diz respeito às atividades, exercícios, tarefas e outros recursos metodológicos estruturais, desde que se tenha em mente quais são os objetivos de ensino e as necessidades de aprendizagem, bem como de que não seja essa a única maneira de ensinar – o ecletismo é muito importante e enriquecedor, sobretudo se utilizado de maneira crítica e consciente em cada momento determinado, como discutimos nos capítulos teóricos deste trabalho. Ademais, exercícios e atividades tidas como tradicionais geralmente apresentam foco na forma e, como vimos em Iruela (2007b), as atividades de pronúncia centradas na forma (capacitadoras) são igualmente importantes, como as que são centradas no significado. Cabe ao professor avaliar em quais momentos elas são mais pertinentes e fazer um esforço para integrá-las a outros aspectos da língua, de forma a não as aplicar de forma isolada, descontextualizada e sem sentido para o estudante.

Outras atividades que envolvem recursos como a gravação dos próprios estudantes e a utilização de laboratórios podem tanto fazer parte da fonética tradicional quanto da abordagem comunicativa. Assim, como destacamos no parágrafo anterior, a diferença estará na maneira de abordá-las e na finalidade comunicativa. No caso de professores em formação, entendemos que o leque de possibilidades apresentado a eles deve ser amplo, pois eles precisam adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre as teorias específicas que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua, ao mesmo tempo em que precisam aprender a língua em questão.

A experiência de aprendizado em laboratórios de idiomas e a utilização do recurso de gravação incentivam para o uso das tecnologias no ensino de línguas e de outras disciplinas. É importante que o professor saiba lidar com as tecnologias para que estas seja mais uma ferramenta disponível para utilizar com os seus alunos, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Sobre mais vantagens e benefícios oriundos da utilização de gravações dos próprios estudantes como recurso para o ensino da pronúncia trataremos na subseção 4.2.3.

No tocante às atividades em que os sons foram considerados em contexto e de forma isolada percebemos um equilíbrio, já que ambas as atividades foram declaradas por 64% dos

sujeitos. Esses dados, aliados à informação de que 45% dos informantes aprendeu a pronúncia de maneira integrada a outras competências e habilidades, denotam que houve momentos em que a pronúncia foi abordada de maneira integradora e com fins comunicativos, haja vista a baixa porcentagem de sujeitos em que a aprendizagem se deu de maneira independente com relação a outras competências e habilidades (apenas 27%). Entendemos que os docentes em formação, assim como os alunos de escolas regulares, de cursos livres etc., precisam ter a chance de desenvolver sua competência comunicativa, ou como aponta Almeida Filho (2002, p. 58), desenvolver e aperfeiçoar uma capacidade interacional, de uso comunicacional da nova língua aprendida.

No que tange à alternativa “De outra forma”, declarada por 18% dos informantes, foram apontadas a utilização de recursos como vídeo e gravação das aulas, além de estudo e pesquisa individual. Apenas um sujeito declarou a aprendizagem da pronúncia por meio de curso de capacitação com atividades diversificadas, oferecido pelo Consulado da Espanha. Cabe esclarecer que esse informante pode ter se equivocado quanto ao local em que realizou o curso, pois o Consulado da Espanha não se apresenta como órgão para essa finalidade. O órgão que gerencia políticas educativas e científicas no Brasil é a *Consejería de Educación*<sup>75</sup>.

Um fato que chamou a atenção foi a falta de apontamento, por parte dos sujeitos, da aprendizagem da pronúncia por meio da utilização de recursos e ferramentas lúdicas, como jogos, músicas e filmes, por exemplo, o que nos faz inferir que talvez, a formação desses informantes esteve pautada muito mais em reflexões de cunho teórico, delineando os contornos de um curso específico de formação de professores. Entretanto, contemplamos a ludicidade no ensino como ferramenta que auxilia o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática, ademais da clara questão motivacional implicada.

A partir das questões a seguir, tratamos um pouco mais sobre a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre as teorias específicas que envolvem o ensino e a aprendizagem da pronúncia de uma LE.

**Questão 2.2.** No que diz respeito aos elementos segmentais e suprasegmentais, você sabe a diferença entre eles?

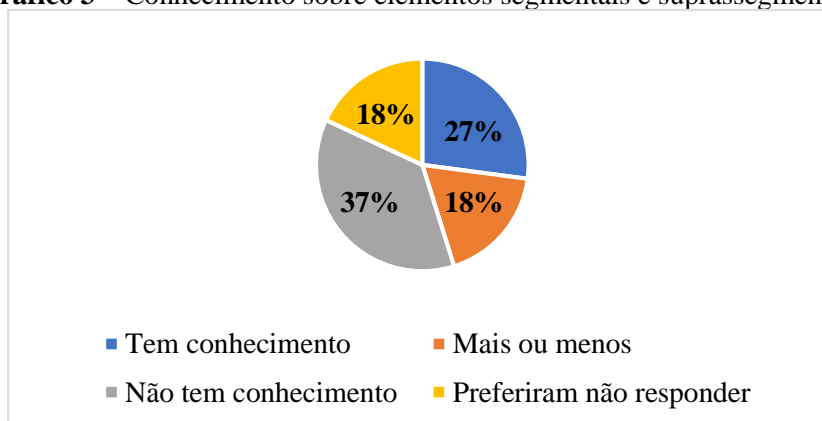
---

<sup>75</sup> A *Consejería de Educación* é o órgão que representa o *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* da Espanha no Brasil. Em São Paulo, um dos centros vinculados a esse órgão é o Colégio Miguel de Cervantes. Informações disponíveis em: <http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/BRASILIA/es/Embajada/Paginas/Consejer%C3%ADas/Consejer%C3%ADa-de-Educaci%C3%B3n.aspx>. Acesso em: 28 jul.2019.

- ( ) sim  
 ( ) mais ou menos  
 ( ) não

**Questão 2.3.** Explique brevemente com suas palavras o que são os elementos segmentais e os suprasegmentais.

**Gráfico 3** – Conhecimento sobre elementos segmentais e suprasegmentais.



**Fonte:** Elaboração própria.

No que tange ao conhecimento de diferenças entre os elementos segmentais e os suprasegmentais, a partir do Gráfico 3, observamos que apenas 27% dos informantes declarou conhecer essas diferenças, enquanto 37% deu uma resposta negativa e 18% declarou não estar seguro, mas arriscou apontar o que caracteriza um e outro grupo de elementos. Os outros 18% dos informantes preferiram não responder, deixando essa questão em branco no questionário.

De maneira geral, os segmentos compreendem as vogais e as consoantes de uma língua. Do ponto de vista fonológico, isso diz respeito aos fonemas de uma língua, à representação mental e abstrata dos sons de uma língua enquanto sistema. Do ponto de vista fonético, refere-se aos fonos (sons da fala) e a todas as suas variantes contextuais (alófonos) acerca da produção e da percepção dos sons, isto é, da representação física, acústica, concreta e perceptível de sua realização. Os suprasegmentos, por sua vez, fazem parte do plano prosódico de uma língua, de sua melodia, digamos, e compreendem aspectos como o acento, o ritmo, a entonação, a duração etc. Também são tratados desde os pontos de vista fonético e fonológico. Quilis (2010, p. 8-9) descreve os sons de uma língua destacando os dois pontos de vista aqui mencionados:

A fonologia estuda os elementos fônicos de uma língua desde o ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística (...) A fonética estuda os elementos fônicos de uma língua desde o ponto de vista de sua produção, de sua constituição acústica e de sua percepção<sup>76</sup>.

Embora a maioria dos professores tenha declarado conhecer pouco ou quase nada sobre a terminologia abordada no questionário (55%, considerando os que assinalaram a opção “não” e os que preferiram não responder), observamos que em algum momento de sua formação esses sujeitos possivelmente tiveram contato com a teoria a que esses termos se referem - noções básicas de fonética e fonologia, pois boa parte deles consegue diferenciar as duas categorias de elementos fônicos (45%, considerando os que assinalaram as opções “sim” e “mais ou menos”). Foi possível chegar a essa constatação por meio da questão 2.3, que teve como finalidade explorar um pouco mais os dados obtidos com a solicitação, aos informantes, de uma breve explicação em que se caracterizassem os elementos segmentais e suprasegmentais, complementando a questão anterior.

A transcrição literal de cada uma das respostas dadas pelos informantes a essa questão pode ser consultada, na íntegra, no Quadro 6. Recordamos que as transcrições das repostas dadas pelos informantes da pesquisa a todas as questões do questionário que exigiam resposta dissertativa, são apresentadas na íntegra, de maneira literal, sem correções ou ajuste por parte da pesquisadora.

**Quadro 6** – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 2.3 do questionário.

Sujeitos da pesquisa	Respostas
GU	Creio que seja a forma como se articula a língua na sua pronúncia. Contudo, quanto à especificidade de cada qual, não sei definir.
EV	Preferiu não responder.
EL	Fonética é segmental e fonologia suprasegmental.
OT	Segmentais: fonética e fonologia. Suprasegmentais: entonação e acentuação.
ED	Resumindo, os segmentais se referem à fonética e fonologia, enquanto, os suprasegmentais seguem a pontuação e entonação.
DE	Preferiu não responder.
BA	Segmental: processo segmental está dividido em quatro grupos (apagamento, adição, transposição e substituição), processos que envolvem a fonética e fonologia. Suprasegmental: Estuda aspectos pragmáticos como o ritmo de fala, o discurso conectado, o sotaque e entonação, com característica sociolinguística.
PA	Assinalou a opção “não” na questão anterior (2.2).
JO	Assinalou a opção “não” na questão anterior (2.2).
AD	Assinalou a opção “não” na questão anterior (2.2).

<sup>76</sup> Tradução nossa: *La fonología estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística (...) La fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción.*

MH	<p>1º) Elementos segmentais: A expressão verbal humana é vital nas relações interpessoais e aporta as ações articulatórias e cavidades superglotais.</p> <p>2º) Suprasegmentais: Segundo os linguistas americanos afirmam que é parte integrante da língua os elementos prosódicos e constituem os sistemas da entonação e fonemas.</p>
----	---

**Fonte:** Elaboração própria.

O que podemos inferir diante dos dados analisados é que os informantes da pesquisa podem ter tido contato com noções de fonética e fonologia aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, mas não de uma maneira aprofundada. Como abordamos no capítulo 3 deste trabalho, e vale a pena lembrar, Gil Fernández (2007) considera que todo professor de línguas estrangeiras é um pouco foneticista e sinaliza para a necessidade desse professor possuir conhecimentos básicos de fonética e fonologia num nível que lhe permita não só ensinar a pronúncia, como utilizar procedimentos e propor atividades de correção coerentes e significativas que levem em consideração cada tipo de erro dos estudantes, sua interlíngua, entre outras questões. Em outras palavras, a autora aponta que não é necessário que o professor tenha um conhecimento especializado como o de foneticistas ou fonólogos, mas é recomendável que possua um nível de conhecimento que não chega a ser especializado, mas que ao mesmo tempo, não seja superficial ou geral demais.

Sendo assim, compartilhamos da posição da mencionada autora, e de tantos outros estudiosos, sobre o ensino e a correção da pronúncia de que o professor de línguas estrangeiras, no nosso caso o de espanhol, deve possuir certos conhecimentos necessários de fonética e fonologia para poder ensinar a pronúncia de maneira efetiva, sistemática, coerente e significativa. Só desta forma consideramos que será possível contribuir para o avanço da competência fônica dos estudantes, pois entendemos que a compreensão do que seja interlíngua e, por conseguinte, interlíngua fônica, de hierarquização e tratamento de erros, de possibilidades significativas de contraste entre o português e o espanhol, da questão da “surdez fonológica”, principalmente no que diz respeito à aprendizagem/aquisição de sons semelhantes pelos estudantes brasileiros de ELE e da importância de recursos metodológicos como atividades de percepção com instrução explícita pode auxiliar os docentes para um direcionamento mais adequado quanto às práticas de ensino de pronúncia.

Ainda sobre a recomendação de que os professores de LE possuam conhecimentos fonéticos e fonológicos para ensinar pronúncia, a seguir, adiantamos uma questão da terceira parte do questionário sobre esse tema, a fim de dar prosseguimento à discussão instaurada em parágrafos anteriores sobre essa recomendação.



**Questão 3.7.** Você acredita que o professor de línguas estrangeiras deve possuir conhecimentos fonéticos e fonológicos tanto da língua materna dos estudantes, como da língua estrangeira para poder ensinar pronúncia?

( ) sim

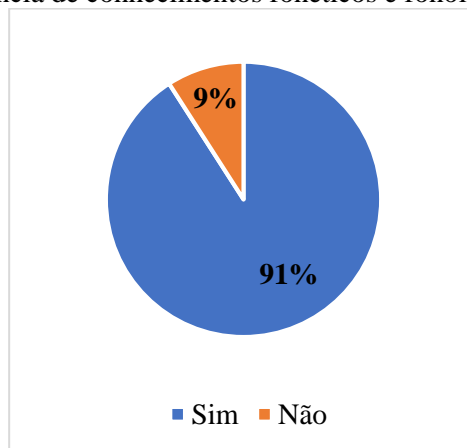
( ) não

Por quê?

Com essa questão, nosso objetivo foi observar como os professores viam a relação da língua materna do estudante com a língua estrangeira, no que diz respeito ao aspecto fônico. E se consideravam a necessidade de o professor possuir esses conhecimentos, estabelecendo-se, de forma, uma relação com as discussões realizadas anteriormente acerca das questões 2.2 e 2.3 do questionário.

Por meio dessa questão mista foi possível observar que 91% dos sujeitos, a maioria, portanto, assinalou a opção “sim”, enquanto 9% respondeu de forma negativa à questão. Do total de sujeitos, 27% não justificaram sua resposta.

**Gráfico 4** – Importância de conhecimentos fonéticos e fonológicos da LM e da LE.



**Fonte:** Elaboração própria.

No Quadro 7, a seguir, é possível observar na íntegra e de forma literal a transcrição das respostas dos informantes:

**Quadro 7** – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 3.7 do questionário.

Sujeitos da pesquisa	Respostas
GU	Parto do princípio de que o alunado deve ser exposto, de forma contextualizada para aprender a língua estrangeira e, conseqüentemente, sua pronúncia. A saber, certamente que o êxito do bem falar espanhol está na articulação das ideias, não deslegitimando o valor da pronúncia.
EV	O professor precisa ter conhecimento acadêmico da fonética para poder trabalhar a pronúncia com seus alunos. Se o professor não possui esse conhecimento acadêmico ele vai trabalhar só repetição com o aluno, sem saber a norma culta e a estrutura da língua.
EL	Não justificou sua resposta.
OT	Para nós que falamos a Língua portuguesa, conseguimos explicar com facilidade todos os sons (fonética) de forma comparativa.
ED	Não justificou sua resposta.
DE	Não justificou sua resposta.
BA	Porque a teoria não se desvincula da prática. Uma está relacionada com a outra. Se você conhece as normas e fonemas daquele idioma a sua pronúncia se aproximará mais da pronúncia de um nativo e isso é motivo de orgulho para quem fala e admiração para quem ouve. Essa relação cria um ambiente de respeito entre professor e aluno.
PA	Para um melhor entendimento, uma excelente dicção e uma ótima pronúncia.
JO	Porque se o professor tem este conhecimento, terá mais facilidade para fazer com que o aluno entenda.
AD	Se não temos o conhecimento, como vamos ensinar? Não basta saber dar aula (Didática), precisamos ter conhecimento sobre as línguas (LE e LM).
MH	O professor tem necessidades de conhecer a língua oficial do aluno, porque na maioria das vezes, passamos a língua oficial do aluno e depois inserir a língua estrangeira.

**Fonte:** Elaboração própria.

Daqueles que declararam que possuir conhecimentos fonéticos e fonológicos, tanto da língua estrangeira quanto da materna do estudante, é algo positivo, e sobre isso podemos destacar as falas dos sujeitos EV, OT, BA, PA, JO, AD e MH. Embora algumas respostas se apresentem de maneira bastante confusa quanto a ideias e conceitos, é possível depreender alguns pontos importantes destacados pelos informantes, referentes a vantagens e à possível limitação da prática docente no que diz respeito a questões metodológicas, motivada tanto pela falta de conhecimentos fonéticos e fonológicos quanto pela falta de conhecimento da LM do estudante: dificuldades do professor em trabalhar com outros procedimentos para o ensino da pronúncia para além da mera repetição de palavras; facilidade em alcançar uma pronúncia “correta”, “ideal”; facilidade para minimizar as dificuldades fônicas dos alunos; a utilização da condução das aulas tanto na LM quanto na LE, possibilidade de aliar teoria e prática e estabelecer comparações entre as duas línguas.

O informante EV faz considera o trabalho exclusivo com atividades de repetição como algo negativo e resultante da falta de conhecimentos teóricos (“acadêmicos”, advindos

da universidade) por parte do docente. Inferimos, nesse caso, que quando o informante menciona a falta de conhecimento da norma culta e da estrutura da língua, também está considerando o conhecimento da estrutura e funcionamento da LE de forma mais sistemática. Assim, compreendemos que esse informante, como também o informante AD, declara que a falta de conhecimentos teóricos pode resultar em práticas precárias e pouco significativas, opiniões com as quais estamos de acordo e, por isso, justificamos a importância do capítulo 3 dessa tese.

Os conhecimentos teóricos aliados à prática, que aparecem nas falas dos sujeitos JO e BA, apontam para uma benéfica relação de complementariedade. No caso de JO, o professor terá mais facilidade para minimizar as dificuldades fônicas dos estudantes. Também nesse sentido, informante OT declara que professores que têm a língua portuguesa como materna, possuem mais facilidade de estabelecer comparações entre esta e o espanhol para abordar os sons com seus alunos. Dessa fala, depreendemos que o informante possa estar fazendo alusão ao fato de que o inventário de sons da língua portuguesa será mais amplo que o de língua espanhola, conferindo um maior repertório fonético e fonológico aos brasileiros, o que pode ser considerado como uma vantagem para o professor frente a outros idiomas ao estabelecer comparações e, conseqüente vantagem para os estudantes brasileiros para aprender essa língua tão próxima da sua LM.

Embora a Análise Contrastiva e a Análise de Erros não tenham sido mencionadas de maneira explícita nas respostas dos informantes, seus pressupostos estão contidos nas falas destes profissionais quando consideram a comparação das línguas em questão, a predição de erros e as dificuldades que podem resultar da relação entre essas línguas, bem como a hierarquização desses erros e dificuldades e a importância da proposição de atividades pertinentes, partindo dessa predição e da hierarquização. Seja por interferência da língua materna ou por algum aspecto da interlíngua dos estudantes, por exemplo, cada tipo exigirá um tratamento diferente por parte do professor, como aponta Bartolí Rigol (2012, p. 25):

Considerando, então, os estágios da interlíngua como passos obrigatórios, devemos nos perguntar sobre o nosso papel no processo de aprendizagem dos alunos. Nossas intervenções são necessárias e úteis, mas devemos limitá-las e adequá-las ao nível ou estágio de aprendizagem e aos objetivos estabelecidos, portanto, são diferentes segundo a etapa de aprendizagem porque a interlíngua é variável<sup>77</sup>.

---

<sup>77</sup> Tradução nossa: *Considerando pues los estadios de la interlengua como pasos obligados, debemos preguntarnos acerca de nuestro papel en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Nuestras intervenciones*

Cabe ressaltar que passar por processos de interlândia durante a aprendizagem e a aquisição de uma lândia estrangeira ou segunda lândia é absolutamente natural, pois são etapas de aprendizagem, sendo importante que o professor saiba identificar quando se trata desse processo, que é diferente de alguns erros ou certos tipos de dificuldades encontradas nas produções dos estudantes. No caso da pronúncia, também podemos falar em interlândia, a interlândia fônica, segundo a mesma autora (2012, p. 25):

Na pronúncia também podemos utilizar o termo interlândia para nos referir ao estágio no processo de aquisição fônica. As características da interlândia fônica têm sua origem nas interferências da L1, mas é provável que os desajustes a respeito da lândia meta (segunda ou estrangeira) se devam, também, aos processos de desenvolvimento<sup>78</sup>.

Sobre a utilização da condução das aulas tanto na LM quanto na LE ou partindo da LM do estudante, apontada pelo informante MH, entendemos que possa ser uma estratégia utilizada em momentos em que o professor identifique que haja a de facilitar o entendimento de algum aspecto ou a necessidade de criar um ambiente em que o estudante se sinta acolhido e favoreça condições para reduzir níveis de ansiedade, medo, insegurança, por exemplo.

Trata-se, portanto, de ter em conta e de não ter receio de recorrer ao conhecimento prévio da lândia materna quando se considerar que esse recurso auxiliará o aprendiz a compreender o idioma estrangeiro. Assim, alguns princípios gerais da Linguística [sic] Contrastiva podem vir a ser muito úteis se aplicados nas ocasiões oportunas. Não se trata de defender, no entanto, a visão mais conservadora da Análise Contrastiva, mas de considerar que alguns de seus princípios, pautados no contraste entre as lândias e discursividades envolvidas, podem levar a resultados satisfatórios (BRASIL, p. 142, 2006)

Da fala dos informantes BA e PA sobre a facilidade em alcançar uma pronúncia “correta”, “ideal”, emerge a concepo de falante nativo e o objetivo inalcançável de uma pronúncia “perfeita” no ensino de lândias estrangeiras. Como discutimos na subseo 3.2.2, esse objetivo deixou de ser realista já faz algum tempo, dando lugar ao objetivo de se alcançar

---

*son necesarias y útiles pero debemos limitarlas y adecuarlas al nivel o estadio de aprendizaje y a los objetivos establecidos, por tanto, son diferentes según la etapa de aprendizaje porque la interlândia es variable.*

<sup>78</sup> Tradução nossa da citao original: *En pronunciacio también podemos utilizar el término interlândia para referirnos al estadio en el proceso de adquisicio fônica. Las características de la interlândia fônica tienen su origen en interferencias de la L1 pero es probable que los desajustes con respecto a la lândia meta (segunda o extranjera) se deban también a los procesos de desarrollo.*

uma pronúncia inteligível, proficiente que possibilite a comunicação e a interação entre indivíduos de diversas partes do mundo. Apesar de configura-se como uma discussão aparentemente superada, ao nos depararmos com falas como essas, constatamos que o mito do falante nativo ainda paira no ensino de língua estrangeira. Tais concepções dos informantes talvez sejam fruto da falta de uma formação continuada (especialização, mestrado ou doutorado) específica em língua espanhola na qual, que eles não possuem, em que possivelmente esses conceitos seriam abordados e discutidos, promovendo a reflexão sobre eles.

Quanto aos 9% dos sujeitos que declarou que possuir o conhecimento das duas línguas é bom, mas não é algo fundamental ou indispensável (1 informante da pesquisa, GU), verificamos que esse sujeito desvincula, na sua justificativa, a pronúncia da construção de sentidos de uma mensagem, considerando como pronúncia a arte de pronunciar bem o que está escrito (ortoépia). Como pudemos observar a partir dos capítulos teóricos, a pronúncia, ao contrário do que considera esse informante, exerce papel importante para a inteligibilidade e compreensibilidade nos intercâmbios comunicativos, para além dos fins comunicativos em si mesmos, isto é, desempenha papel importante para o estabelecimento de sentidos considerando-se seus significados linguísticos, mas, também, os sociais, os culturais, os pragmáticos, destacando-se a relevância, nesse sentido, dos elementos suprasegmentais como ritmo, acento e entonação. Depreendemos, com esse tipo de pensamento, que o informante faz referência aos primórdios da abordagem ou enfoque comunicativo no ensino de línguas estrangeiras, quando se começou a considerar suficiente para a comunicação quando o aluno conseguisse se comunicar no intercâmbio com seus interlocutores. Entretanto, a partir das discussões propostas na tese, pudemos verificar que uma comunicação limitada não é o suficiente para intercâmbios comunicativos mais complexos e específicos que exigem competências diversas e capacidade de compreensão e expressão de forma autônoma, que vão além das comunicações rudimentares, superficiais.

Cabe destacar que o informante GU não possui graduação com habilitação em língua espanhola, tampouco, curso de pós-graduação na área. Somada a isso, o informante possui pouca experiência na docência do idioma, fatores que podem contribuir para a falta de oportunidade de conhecer e refletir sobre conceitos e teorias que foram abordados ao longo deste trabalho. Também é baixa a quantidade de informantes que possui pós-graduação específica em língua espanhola (18%, sendo que somente 9% justificou sua resposta) e, apesar de 18% dos informantes possuir especialização em outras línguas (9% em língua

inglesa e 9% em língua portuguesa), pelas respostas confusas dadas à questão, deduzimos que os informantes, talvez não tenham tido a oportunidade de aprofundar e refletir, em momento(s) anterior(es) à essa pesquisa, sobre os conhecimentos evidenciados na questão.

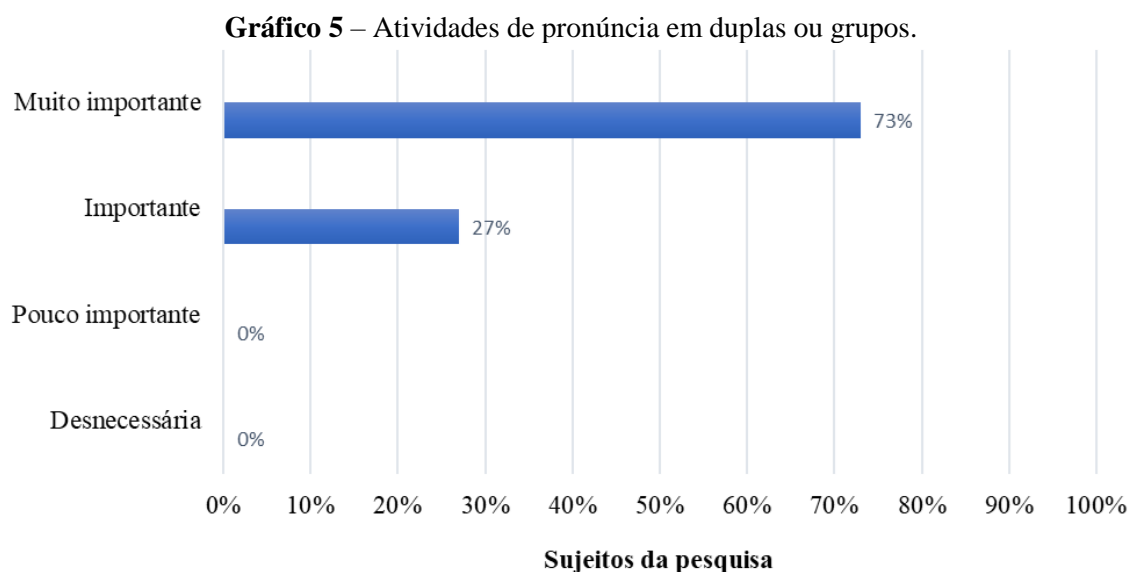
Ao nosso ver, a carência de conhecimento aprofundado sobre teorias e conceitos que permeiam o ensino de línguas estrangeiras pode ser sanada a partir da atualização constante e da formação continuada por parte dos docentes, uma vez que a falta de tais conhecimentos, pode influenciar a prática docente de maneira negativa, restringindo e limitando-a em alguns aspectos. Sobre a prática docente no ensino de pronúncia em ELE, tratamos na próxima subseção.

#### **4.2.3 O ensino da pronúncia nas aulas de ELE: prática docente**

Começamos a terceira parte do questionário com uma questão fechada que versou sobre a importância da realização de atividades de pronúncia em duplas ou grupos. Essa questão teve o objetivo de analisar a relação do ensino da pronúncia com a interação e com a comunicação, no que diz respeito a uma abordagem comunicativa desse ensino. Se levarmos em consideração que o ensino da pronúncia deve ser comunicativo, que é o que prezamos nesta pesquisa, inevitavelmente vamos relacionar o seu ensino com a interação e com a cooperação, e isso não será possível, por exemplo, se o professor somente aplicar atividades individuais que não proponham essa interação. A seguir, a questão mencionada e o Gráfico 5, que a representa:

**Questão 3.1.** No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de pronúncia nas suas aulas de ELE, você considera a realização de atividades em duplas ou grupos de alunos:

- ( ) muito importante
- ( ) importante
- ( ) pouco importante
- ( ) desnecessária



Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que a maioria dos sujeitos (73%) declarou que a realização de atividades de pronúncia em duplas ou em grupos é muito importante, enquanto 27% considerou como importante apenas. As opções “pouco importante” e “desnecessária” não foram assinaladas por nenhum sujeito, o que nos leva a inferir que o grau de importância atribuído ao tema pressupõe uma prática docente que dá atenção ao exercício oral interativo quando o assunto é pronúncia. Segundo Cantero Serena (1998, p. 3), “A língua oral é interativa por natureza em relação à língua escrita, na qual o receptor não pode atuar sobre o emissor. Na comunicação oral, os falantes fazem coisas, mas, além disso, agem uns sobre os outros, influenciando-se e negociando [...]”<sup>79</sup>, e levar em conta essas características da oralidade quando se ensina a pronúncia (interação, cooperação e negociação) é algo que devemos fazer se o objetivo final é a comunicação efetiva.

Ensinar comunicativamente a pronúncia é justamente considerar o papel que ela desempenha para a interação. Além do léxico e da gramática, comumente priorizados no ensino de línguas, a pronúncia correta dos sons e a utilização de um acento, um ritmo e uma entonação adequados contribuirá para a inteligibilidade e a compreensibilidade de uma mensagem. O seu contrário poderá acarretar prejuízos à comunicação, como mal-entendidos, constrangimentos, desconfortos e, até mesmo, obstáculos que impossibilitem uma comunicação efetiva.

<sup>79</sup> Tradução nossa: *La lengua oral es interactiva por naturaleza, frente a la lengua escrita, en la que el receptor no puede actuar sobre el emisor. En la comunicación oral, los hablantes hacen cosas, pero además actúan unos sobre otros, influyéndose y negociando [...]*

Aproveitando o tema do entendimento, da comunicação, passamos à questão que trata desse assunto, à transcrição literal sem correção ou ajustes das respostas dadas pelos informantes, apresentada no Quadro 8, bem como à discussão dos resultados obtidos:

**Questão 3.6.** Você acredita que dificuldades de pronúncia podem prejudicar a inteligibilidade de uma mensagem?

( ) sim

( ) não

Por quê?

**Quadro 8** – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 3.6 do questionário.

Sujeitos da pesquisa	Respostas
GU	A semelhança fonética entre as línguas espanhola e portuguesa acarreta em uma série de inseguranças em professores e alunos. Desta forma, a possibilidade de se pronunciar incorretamente e oferecer uma mensagem desconexa é grande e inviabiliza o teor da mensagem.
EV	Acredito que o aluno que tem dificuldade de pronunciar prejudica, porque quando ele pronuncia errado, ele entende errado e logo, tudo sai errado. Muitas vezes, não consigo compreender nem qual a dúvida do aluno, porque ele pronunciou errado e isso atrapalha o aprendizado dele.
EL	Não justificou sua resposta.
OT	Não conseguirá passar uma mensagem clara ao interlocutor.
ED	Não justificou sua resposta.
DE	Não justificou sua resposta.
BA	Porque a mensagem que transmitimos através de uma língua é carregada de cultura e pronunciar corretamente mostra como você respeita e admira tal idioma a ponto de querer transmitir uma mensagem completa. Dando a cada habilidade a mesma importância.
PA	Devido à dificuldade da pronúncia, o aluno também poderá ter dificuldade na escrita e no entendimento.
JO	Porque se tiver dificuldade de pronúncia, também terá para entender a mensagem.
AD	Sim, um acento pode fazer toda a diferença, por exemplo, mudando o significado das palavras (verbos no presente, no passado).
MH	Se o aluno não assimilar a palavra na sua forma gramatical, muito menos ele fará a pronúncia correta.

**Fonte:** Elaboração própria.

Sobre o tema em questão, os sujeitos foram unânimes em reconhecer que a utilização de uma pronúncia inadequada por parte de um falante de LE pode ocasionar problemas de inteligibilidade de uma mensagem e obstaculizar a comunicação entre os interlocutores. De fato, podemos considerar que uma pronúncia inadequada dos segmentos pode gerar prejuízos bem menores à comunicação e que, geralmente, não a impossibilitam de maneira total, mas parcialmente, em muitos casos. O mesmo não acontece quando falamos dos suprasegmentos: a sua inadequação pode sim obstaculizar totalmente a comunicação entre interlocutores, como sinalizamos em discussões anteriores (CELCE-MURCIA, 2010).



Ignorar essa questão significa, a nosso ver, o desconhecimento dos conteúdos de pronúncia e da importância dos suprasegmentos para a comunicação em LE.

A partir, então, da apresentação das justificativas dos informantes à pergunta proposta, presentes no Quadro 8, consideramos relevante pontuar algumas questões levantadas por eles no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da pronúncia.

O informante GU faz uma colocação bem importante, chamando a atenção para as especificidades do ensino e da aprendizagem de línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol, e para as dificuldades advindas da relação de semelhança entre essas línguas. Igualmente, reconhece que não só os alunos, mas também os professores, costumam sentir-se inseguros para ensinar pronúncia porque eles também apresentam deficiências ou carências nesse quesito, evidenciando, dessa forma, o que já apontamos no capítulo 3, sobre a necessidade de alguns saberes e conhecimentos que precisam fazer parte da formação inicial e continuada do professor.

Embora a resposta dada pelo informante GU pareça fugir ao tema da questão proposta em uma primeira mirada, devido à sua formulação bastante simplificada, um segundo olhar permite destacar algumas considerações sobre a seguinte afirmação: a semelhança fonética entre o português e o espanhol gera inseguranças tanto para professores quanto para alunos. Dessa afirmação podemos destacar a questão da proximidade das referidas línguas e as consequentes possíveis interferências da LM na LE, resultando na interlíngua, mais especificamente no que se refere aos sons, na interlíngua fônica, ambos conceitos apresentados e discutidos na subseção 3.1.1 deste trabalho e quando da análise das respostas dadas à questão 3.7 do questionário, anteriormente. As inseguranças apontadas pelo informante podem estar relacionadas ao medo de se expressar na língua estrangeira ou à falta de competências desenvolvidas/adquiridas para tal comunicação/interação, a fatores afetivos como vergonha e nervosismo para se expressar em público e à própria consciência do aprendiz de sentir que ainda não avançou do estágio atual da sua aprendizagem/aquisição (interlíngua) para o estágio seguinte por constatar que apresenta dificuldades para identificar onde começa uma língua e onde termina outra, por exemplo.

No que se refere à falta de competência fônica por parte dos professores, esta pode ser fruto de pouco contato com a LE objeto de sua formação inicial ou poucas oportunidades de interação nessa língua. Almeida Filho (2011) defende, e partilhamos dessa defesa, que o português e o espanhol, por serem línguas próximas, possibilitam a adoção de um ensino orientado para a aquisição e salienta a importância de que na formação inicial desses

professores, a condução do estudo da língua na própria língua-alvo pode resultar bastante benéfico para a aquisição da competência comunicativa dos futuros docentes:

É claro que num curso de Letras que visa a formar professores de línguas, o estudo sistemático e consciente da língua-alvo não poderá deixar de ser feito. Se conduzido na própria língua-alvo haverá um ganho adicional de competência comunicativa geral nesse idioma que os estudantes almejam aperfeiçoar ou adquirir desde a base ou nível limiar de comunicação social (ALMEIDA FILHO, p. 55, 2011)

A prática da condução da aula de LE utilizando-se da própria LE, contribui, ainda nas palavras de Almeida Filho (2011) para uma aproximação linguística e cultural dos aprendizes/futuros professores à LE que estão aprendendo/adquirindo, fazendo com que essa língua pouco a pouco vá deixando de ser alheia, ao passo que ao circular com naturalidade pela sala de aula, a LE possibilita que os aprendizes iniciem a produção de sentidos nessa língua.

O informante EV, por sua vez, faz referência, na sua fala, à relação indissociável entre percepção e produção – se o aluno pronuncia errado é porque “ele entende errado”. Muitas vezes, essa interdependência é ignorada, resultando na priorização de uma, geralmente a produção, em detrimento da outra. Referente à indissociabilidade destacada entre percepção e produção, embora muitos estudos apontem para a interdependência entre elas, não foi possível comprovar como elas estão exatamente vinculadas, já que “nem a capacidade perceptiva implica necessariamente e em todos os casos, na capacidade articulatória, nem vice e versa” (GIL FERNÁNDEZ, p. 114, 2007). Dessa forma, entendemos que o mais conveniente é que seja dada a cada habilidade a mesma importância, se perseguimos a perspectiva de um trabalho integrado de habilidades, competências e, no que diz respeito à pronúncia, sua integração a outros aspectos da língua, como propomos no quadro 2, das microestratégias criadas por nós para o ensino e a aprendizagem da pronúncia (microestratégia 7, seção 2.3). A nossa defesa nesta tese pelo foco direcionado a atividades de percepção se dá justamente no sentido de que a ela não é atribuída o mesmo espaço e importância nas aulas de ELE em relação à produção. Por isso, a necessidade de proposições didáticas que se encaminhem para esse equilíbrio.

Os informantes PA e JO também fazem apontamentos no sentido da relação de indissociabilidade entre a percepção e a produção, também entendidas como compreensão oral e expressão oral, quando declaram que dificuldades de pronúncia podem resultar em dificuldades para entender, compreender uma mensagem.

Também emerge das falas de PA e MH a relação entre pronúncia e língua escrita e pronúncia e ortografia, se considerarmos que MH utilizou o termo “forma gramatical”, nesse caso, para referir-se à língua escrita e/ou à ortografia.

Estabelecendo-se uma comparação entre as relações apontadas nas falas dos informantes PA e MH e como os informantes, de modo geral, declararam como aprenderam a pronúncia na segunda parte do questionário, mais especificamente na questão 2.1, elucidada pelo gráfico 2 da subseção anterior, é possível constatar que a aprendizagem da pronúncia por meio da leitura em voz alta, declarada por 100% dos informantes, possa ter influenciado a que PA e MH considerem as relações apontadas como comuns à prática de ensino da pronúncia. Entretanto, como vimos em Bartolí Rigol (2005, 2012) e Cantero Serena (1999), vincular o ensino da pronúncia à escrita e à ortografia, pode ser contraproducente e contraditório, se o objetivo é que os estudantes se comuniquem oralmente. Estamos de acordo com as colocações dos autores, no sentido de que quando o objetivo da atividade ou exercício de pronúncia seja prestar atenção às principais características fônicas da língua espanhola, os estudantes necessitam estar atentos, motivados e serem conduzidos pelo professor a aprender a perceber as características mencionadas. Ao ter que escrever alguma informação, vários aspectos fônicos podem passar despercebidos.

Embora a justificativa da resposta do informante BA não estabeleça uma relação plena com a pergunta formulada, sua fala chama a atenção para o estabelecimento da relação da pronúncia com diversos significados (sociais, culturais, pragmáticos) que se instauram na comunicação humana. Nesse caso, as conexões evidenciadas pelo informante referem-se ao vínculo da pronúncia com a identidade e para o que chamamos de “vantagens sociais da boa pronúncia” (seção 3.2.1) nas interações e nas negociações simbólicas entre os interlocutores. O informante ressalta que ao “pronunciar corretamente” outra língua estamos demonstrando o cuidado, o respeito e a admiração que temos por ela. Igualmente, poderemos receber de volta tal respeito e admiração por parte da comunidade linguística que fala a língua aprendida. Embora o termo “pronunciar corretamente” nos remeta novamente à presença do mito do falante nativo no ensino de línguas estrangeiras, discutido em páginas anteriores, o que consideramos prejudicial pensando-se em um objetivo mais realista de ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia, não podíamos deixar de destacar a importante discussão levantada pelo informante sobre pronúncia e identidade.

No que diz respeito à identidade do aprendiz de línguas, referente a aspectos culturais e à pronúncia, podemos dizer que quanto mais nos aproximamos dos novos hábitos e

costumes, não só culturais, mas também linguísticos, estamos redefinindo nossa identidade, nossa personalidade e assumindo-nos como um “novo eu”, como destaca Rajagopalan (2003, p. 69):

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

O informante AD, por sua vez, relaciona as dificuldades de pronúncia resultantes da inadequação da percepção e da produção de fenômenos suprasegmentais, como a questão do acento léxico distintivo em espanhol. Utiliza como exemplo a distinção entre verbos no presente e no passado (como em *canto/cantó*). Apesar de trazer um elemento suprasegmental para a discussão, consideramos que a justificativa desse informante foi muito simplista, já que está caracterizando a pronúncia chamando a atenção apenas para a questão do acento exercendo a sua função mais rara em espanhol: a distintiva, como podemos confirmar em Rico Ródenas (2012, p. 77):

[...] o acento tem como função agrupar uma série de sons em unidades maiores que reconhecemos como palavras. Sem acento (nem entonação), até mesmo nosso próprio idioma nos pareceria ininteligível [...] Em outros momentos, o acento também pode nos ajudar a distinguir pares de palavras [...] ou algumas terminações verbais [...] Os exemplos desse tipo são, contudo, tão escassos, que não podemos considerar que o acento tenha, em espanhol realmente uma função distintiva, isto é, que sirva para criar contrastes léxicos.<sup>80</sup>

Passemos, a seguir, à discussão acerca da importância da pronúncia nas aulas de ELE, procedendo à análise de outra questão do referido questionário:

---

<sup>80</sup> Tradução nossa: [...] *el acento tiene como función agrupar una serie de sonidos en unidades mayores que reconocemos como palabras. Sin acento (ni entonación) incluso nuestro propio idioma nos parecería ininteligible [...] En ocasiones el acento también puede ayudarnos a distinguir pares de palabras [...] o algunas terminaciones verbales [...] Los ejemplos de este tipo son, sin embargo, tan escasos, que no podemos considerar que el acento tenga en español realmente una función distintiva, es decir, que sirva para crear contrastes léxicos.*

**Questão 3.2.** No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de pronúncia nas suas aulas de ELE, você a considera:

- muito importante desde os níveis iniciais
- é relevante apenas para níveis de ensino mais avançados
- é relevante apenas para os cursos de formação de professores
- pouco importante
- irrelevante

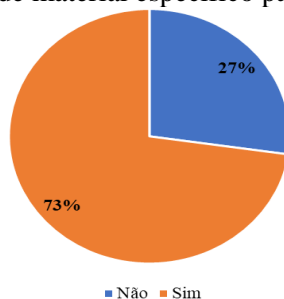
O ensino e a aprendizagem da pronúncia nas aulas de ELE dos sujeitos colaboradores foi apontada como algo muito importante por 100% dos professores, o que consideramos algo extremamente positivo, se levamos em conta toda a caminhada da pronúncia pelos métodos e abordagens de ensino ao longo dos anos da história do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras e como ela foi renegada, marginalizada e esquecida durante tanto tempo. Entretanto, se confrontamos os dados levando em consideração às justificativas apresentadas pelos sujeitos na questão 3.8 do questionário como informações complementares, conforme a questão, o gráfico e o quadro de respostas dos informantes, apresentados a seguir, o aspecto positivo dá lugar ao negativo quando observamos que os dados se invertem e que, na verdade, 72% dos sujeitos não utiliza nenhum material específico que sirva de manual ou guia para o ensino da pronúncia. Vejamos:

**Questão 3.8.** Você utiliza além do material didático adotado, algum manual ou guia que oriente o seu trabalho com a pronúncia em sala de aula?

- sim
- não

Em caso afirmativo, que material é esse? Em caso negativo, como você costuma planejar e preparar suas atividades de pronúncia?

**Gráfico 6** – Utilização de material específico para o ensino da pronúncia.



**Fonte:** Elaboração própria.

**Quadro 9** – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 3.8 do questionário.

Sujeitos da pesquisa	Respostas
GU	(Não) Ensino através dos textos e busco expor os alunos à variedade linguística e fonética da língua espanhola. Me apetece muito assistir e analisar vídeos com temática escolar – para contextualizar as aulas. O ensino da pronúncia, por ser tão pouco valorizado e inviabilizado até por professores, acaba saindo da pauta da preparação de aulas. Contudo, o logro de fazer com que o alunado perca o medo e comece a falar o idioma é difícil.
EV	(Sim) Utilizo fascículos enviados pelas editoras, uso canais do youtube sobre pronúncia. Ou quando quero trabalhar uma pronúncia argentina, espanhola, eu procuro um canal, por exemplo. Também uso alguns livros didáticos que nos trazem exercícios práticos. Por exemplo, a editora Santillana nos envia livros (digo que envia porque trabalho em escola particular e em Centro de línguas). Então, eu fundamento meu trabalho em canais, revistas, em fascículos, em livros didáticos que trazem essa parte também. Claro que ainda é muito pobre para a língua espanhola, mas a gente trabalha com o que tem.
EL	(Sim) Tell me more, Euro Talk.
OT	(Sim) Tell me more, Euro Talk.
ED	(Sim) Euro Talk.
DE	(Sim) Vídeos, músicas, documentários.
BA	(Não) Com músicas, séries, CD de áudio de vários livros, trava-línguas.
PA	(Sim) Materiais retirados da internet, de acordo com o plano.
JO	(Não) Costumo utilizar o livro didático. Só utilizo a internet para buscar músicas, para mudar um pouco a aula.
AD	(Sim) Internet e outros livros que não são da escola (livros didáticos que comprei).
MH	Sim. Filmes, músicas, pesquisas sobre a cultura da língua estrangeira

**Fonte:** Elaboração própria.

Antes de proceder à descrição e análise dos dados, convém explicitar o que entendemos por manual ou guia, ou ainda, por material específico para o ensino da pronúncia. Entendemos por material ou guia, um material que apresente as principais teorias e conceitos que refletem sobre o ensino da pronúncia; sobre quais seriam os conteúdos, os objetivos e possibilidades de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Um material que sirva de apoio à reflexão docente, de modo que se abra espaço para que esse docente possa (re)pensar as suas práticas pedagógicas, aliando teoria e prática. Consideramos que manuais de formação docente, livros e materiais didáticos, livros específicos direcionados ao ensino e à aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, bem como teses, dissertações, periódicos científicos e artigos que se proponham a tal.

Dito isso, é possível observar que dos 73% dos sujeitos que declaram utilizar algum manual ou guia que oriente o trabalho com a pronúncia em sala de aula, 36% destaca, como exemplos, materiais que, na verdade, não se configuram como manuais ou guias de acordo com a nossa concepção apresentada (canais do *Youtube*, revistas, vídeos, músicas,

documentários, filmes etc.), no sentido de comumente não prescindirem de reflexões teórico-práticas baseadas em teorias específicas sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia, salvo em casos em que esses materiais se constituam em objetos de pesquisas de trabalhos acadêmicos. Tais materiais elencados pelos informantes se apresentam muito mais como recursos utilizados, do que como materiais norteadores - sem o caráter prescritivo do termo, para uma prática reflexiva. Os livros didáticos aparecem nas respostas, mas como a pergunta se referia a materiais para além do material didático, esses foram descartados na estatística dos dados.

Desse modo, reformulamos os resultados obtidos, que passaram a ser: 55% dos sujeitos não utiliza nenhum manual ou guia que oriente seu trabalho com a pronúncia em sala de aula de ELE, enquanto 45% utiliza. Isso porque estamos considerando a utilização dos *softwares* educativos para a aprendizagem de línguas (*Tell me more* e *Eurotalk*), apontados por alguns sujeitos como um tipo de material específico, devido aos valiosos recursos de que dispõem.

Gil Fernández (2007, p. 142, grifos da autora) destaca que para o “espanhol o *software* mais conhecido, seja, talvez, o *Tell me more* (Auralog), que avalia e diagnostica os erros dos aprendizes e oferece animações em 3D para mostrar os movimentos articulatórios<sup>81</sup>”. O *Eurotalk* dispõe de recursos muito parecidos, e dentre eles merece destaque a oportunidade de o estudante gravar a si mesmo e poder ouvir-se na língua estrangeira, além de comparar a sua produção com a de um falante de língua espanhola. Os recursos tecnológicos aplicados ao ensino de línguas é algo bastante positivo, sobretudo no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da pronúncia por fornecerem um *feedback*, tanto visual quanto auditivo, para os alunos, desempenhando importante papel como *inputs*.

Consideramos, ainda, os “materiais retirados da internet de acordo com o plano”, declarados pelo informante PA. Apesar de não ter especificado a que tipo de material se referia, inferimos que se tratava de material científico, pela complementação do informante, de que esse material era utilizado de acordo com o plano [de ensino] da unidade escolar em que esse informante trabalhava.

Referente às respostas dadas pelos informantes, evidenciamos, mais uma vez nas discussões, a vinculação da pronúncia à língua escrita (informante GU). Embora não

---

<sup>81</sup> Tradução nossa: *español el software más conocido es, tal vez, Tell me more (Auralog), que evalúa y diagnostica los errores de los aprendices y ofrece animaciones en 3D para mostrar los movimientos articulatorios.*

possamos ter certeza de que ao considerar o ensino da pronúncia “através dos textos”, o informante esteja se referindo aos textos escritos, tal informação pode ser inferida a partir das considerações por parte do informante, das complexidades que envolvem o ensino da pronúncia: a sua desvalorização no ensino de LE e a crença de que ensinar pronúncia é algo muito difícil, fazendo com que os professores abandonem esse objetivo nas suas aulas. Aparentemente, esse informante compartilha da ideia expressa por ele sobre a desvalorização da pronúncia.

O informante EV, além de chamar a atenção para a carência de materiais didáticos na área de língua espanhola no que concerne à pronúncia, levanta a questão do trabalho em sala de aula de ELE, com as variedades do espanhol. Ao declarar que busca vídeos e canais no youtube para o trabalho com a pronúncia argentina e da variedade peninsular, por exemplo, o informante evidencia a utilização de material autêntico e com suporte oral, para o tratamento da pronúncia, o que consideramos como muito positivo, baseando-nos nas discussões propostas por Bartolí Rigol (2005, 2012) e Cantero Serena (1999). A exposição dos estudantes à diversidade linguística do espanhol também é ressaltada pelo informante GU (estamos considerando, aqui, variedade como diversidade). Contudo, como ele assume que não trabalha com a pronúncia nas suas aulas, estamos considerando que essa diversidade linguística seja apresentada somente por meio de textos escritos, apesar de o sujeito também declarar que se apoia em material audiovisual.

Os informantes BA, JO e MH, por sua vez, destacam a utilização de recursos lúdicos como músicas, vídeos, documentários, trava-línguas, filmes etc. para o trabalho com a pronúncia na sala de aula de ELE. Esses tipos de recursos contribuem para a questão motivacional nas aulas e configuram-se como algo positivo, ao nosso ver, desde a perspectiva motivacional, até em considerar que se tratam de gêneros que permitem que os estudantes se comuniquem a partir de uma perspectiva oral. Contudo, cabe salientar que na questão que discutiremos mais adiante, que trata sobre a abordagem dada pelos informantes ao ensino da pronúncia nas suas aulas de ELE, os recursos lúdicos evidenciados aqui não aparecem nas respostas.

Os dados apontaram que um pouco mais da metade dos informantes (55%) não utiliza nenhum tipo de manual ou guia que oriente seu trabalho com a pronúncia em sala de aula. Com base nas teorias que fundamentam esta tese, referentes ao ensino e aprendizagem/aquisição do aspecto fônico e da pronúncia, consideramos que o desconhecimento de teorias, procedimentos e metodologias pode implicar maiores



dificuldades para tratar o ensino da pronúncia na sala de aula de forma comunicativa e integradora (ao mesmo tempo em que se ensina léxico, gramática, semântica etc.), dada toda a complexidade que esse ensino envolve e à carência de materiais didáticos que a abordem da maneira sistemática, como discutimos neste trabalho. A referida carência, nesse sentido, é apontada pelos informantes na questão que discutimos a seguir.

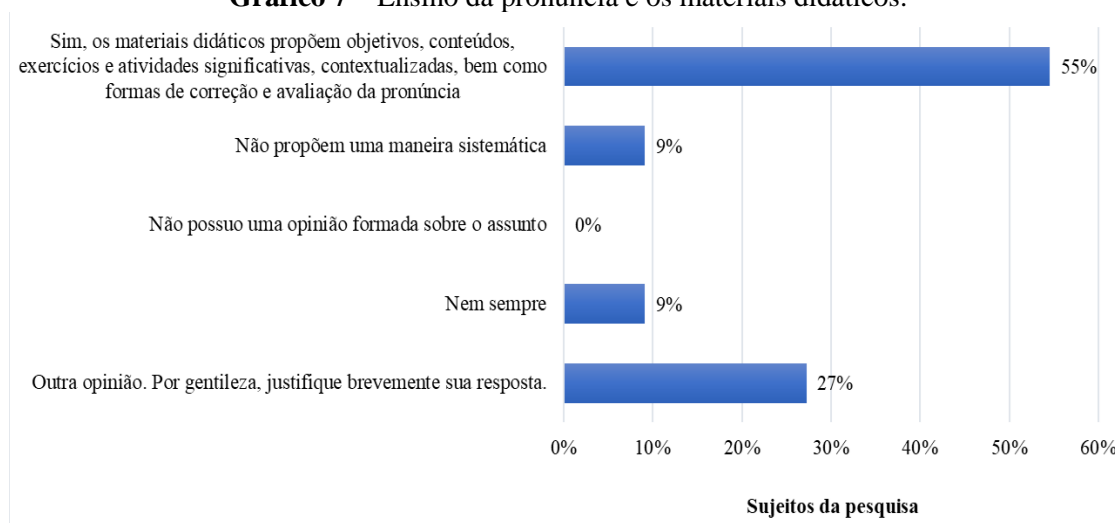
**Questão 3.5.** Em sua opinião, os materiais didáticos que você utiliza propõem uma maneira sistemática de trabalhar com a pronúncia em sala de aula de ELE?

- sim, os materiais didáticos propõem objetivos, conteúdos, exercícios e atividades significativas, contextualizadas, bem como formas de correção e avaliação da pronúncia.
- não propõem uma maneira sistemática
- não possui uma opinião formada sobre o assunto
- nem sempre
- outra opinião. Por gentileza, justifique brevemente sua resposta.

É importante clarificar que, com a questão, nossa intenção não era fazer uma crítica destrutiva aos materiais didáticos, até porque a função desse tipo de materiais é servir de apoio ao professor e não recomenda-se que seja utilizado (isso seria o ideal) como material único, exclusivo nas aulas, ou ainda ser considerado como uma receita pronta onde serão encontradas todas as respostas e maneiras de abordar determinado conteúdo. Tal questão é evidenciada pelas reflexões propostas pelas OCEM (BRASIL, 2006, p. 154):

Contudo, sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem.

Nosso pensamento é elucidado na fala dos próprios informantes, que também não fazem uma crítica destrutiva aos materiais didáticos, como observamos no Gráfico 7 e nas discussões sobre suas declarações.

**Gráfico 7** – Ensino da pronúncia e os materiais didáticos.

**Fonte:** Elaboração própria.

**Quadro 10** – Respostas dadas pelos informantes da pesquisa à questão 3.5 do questionário.

Sujeitos da pesquisa	Justificativas
GU	(Outra opinião) De forma contextualizada, não. Aliás, pouco se dá estímulo à pronúncia de línguas nos materiais didáticos.
ED	(Sim) O material didático, livros, etc. são bons, o que nos falta é equipamento.
JO	(Outra opinião) Acredito que os materiais didáticos a serem utilizados deveriam ser mais simples, pois seriam mais adequados para iniciantes.
AD	(Outra opinião) O <i>Síntesis</i> contempla. Já o <i>Cercanía joven</i> , não. O <i>Cercanía</i> parece mais livro para o professor do que para os alunos.
MH	(Não) Os livros são muito contundentes, usamos poucas páginas e os alunos têm duas aulas semanais, na realidade é um desperdício.

**Fonte:** Elaboração própria.

Observando o gráfico anterior, notamos que 9% dos sujeitos declara, categoricamente, que os materiais didáticos não propõem uma maneira sistemática para o trabalho com a pronúncia na sala de aula de ELE, enquanto 55% declara que sim. Outros 9% declara que nem sempre fazem a referida proposição e 27% aponta possuir outra opinião sobre o assunto.

Ressaltamos que na questão pedia-se que somente os informantes que assinalassem a opção “outra opinião” justificassem as suas repostas, por isso, o número reduzido de informantes apresentados no Quadro 10. Mesmo assim, alguns informantes cujas repostas

foram diferentes, também preferiram tecer algum comentário sobre sua escolha de opção de resposta.

De maneira geral, os informantes preferem nem exaltar demasiado, nem desqualificar totalmente, os materiais didáticos, isto é, fazem críticas, mas elas não são destrutivas. Esses sujeitos destacam que os materiais são bons, mas sinalizam algumas ressalvas, como a necessidade de contextualização e estímulo para o ensino e a aprendizagem da pronúncia, a questão de alguns materiais serem inadequados para turmas iniciantes e mais voltados para professores do que para alunos e a crítica à adoção do livro didático para tão pouco tempo de aula dedicado às línguas (apenas duas aulas semanais).

Ainda sobre os materiais didáticos, o livro mais utilizado entre os professores, conforme apontado na questão 3.4 do questionário e declarado por 73% deles, é o *Síntesis – curso de lengua española*, de Ivan Martín, Editora Ática. A partir desse livro propomos, no capítulo 5 deste trabalho, algumas possíveis releituras de atividades que atendam a tese defendida quanto ao ensino comunicativo e integrado da pronúncia.

Embora o instrumento entrevista não tenha feito parte do nosso escopo metodológico, quando estabelecemos contato pessoal com os informantes, estes informaram à pesquisadora qual material didático utilizavam em suas aulas e teceram alguns comentários que aparecem de forma bem sintética nas respostas dadas à pergunta em questão no questionário aplicado a eles posteriormente. Assim, apresentam-se nas falas de três sujeitos (JO, AD e MH), impressões sobre livros didáticos diferentes do que foi adotado por eles, em que as noções de facilidade/dificuldade e simplicidade/complexidade emergem. JO declara que os livros aprovados pelo PNLD são muito complexos para estudantes iniciantes, pois exigem conhecimentos para além do nível a que se destinam. AD, por sua vez, faz referência à quantidade e extensão dos textos para uma aula que tem duração de apenas cinquenta minutos e, também, se refere à densidade dos textos. Opinião semelhante é apresentada por MH, que declara que os livros são muito “contundentes”, no sentido de serem densos, complexos e extensos demais para poucas horas de aulas.

Como observamos, a maioria dos professores declara que o material didático é bem completo no que diz respeito às atividades de pronúncia. Entretanto, estudos da área (BARTOLÍ RIGOL, 2005; CARBÓ et al., 2003; IRUELA, 2004, 2007b; SANTAMARÍA BUSTO, 2010, entre outros) apontam justamente o contrário: que as atividades e os exercícios muitas vezes aparecem descontextualizados, isolados, de forma não significativa e, portanto, distanciados dos fins comunicativos; há falta de sequência de conteúdos e de um

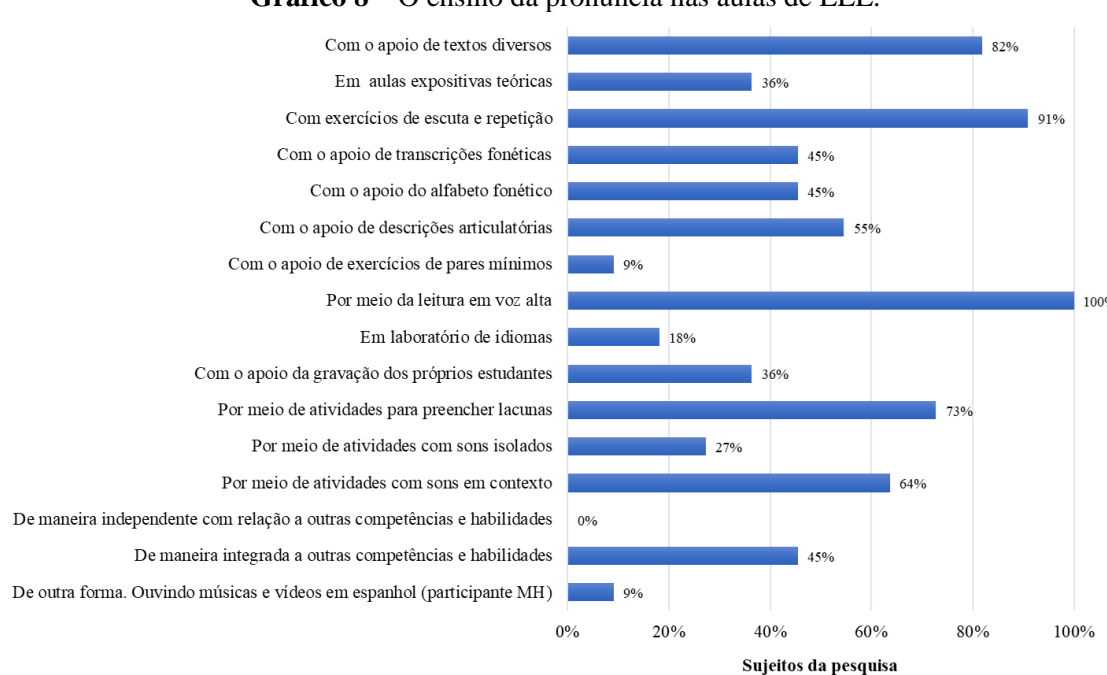
tratamento global e gradual, isto é, desde os estágios iniciais até o avançado; falta um trabalho de forma integrada a outros aspectos da língua e existe a carência de atividades e exercícios que proponham a correção e a avaliação. Ainda há escassez de materiais que contemplem mais a pronúncia nas aulas de ELE, embora não se possa negar os avanços, nesse sentido, a partir da contribuição do PNLD com os livros selecionados após rigorosos critérios de avaliação e seleção, que contribuem para a qualidade dos materiais.

Uma possível causa para a indicação, por parte dos sujeitos, de dados contrários aos apontados por estudos da área, pode ser a falta de conhecimento do que realmente significa um ensino sistemático e integrado da pronúncia, bem como de quais seriam os objetivos, os conteúdos, as atividades e as formas de correção e avaliação consideradas imprescindíveis. Essa observação pode denotar a relevância do nosso trabalho, nesse sentido, para a área de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Por fim, procedemos à descrição e à análise da questão restante do questionário sobre o ensino da pronúncia, levando em consideração a prática docente dos sujeitos colaboradores:

**Questão 3.3.** De modo geral, como o ensino da pronúncia é abordado nas suas aulas de ELE como professor?

- com o apoio de textos diversos
- em aulas expositivas teóricas
- com exercícios de escuta e repetição
- com o apoio de transcrições fonéticas
- com o apoio do alfabeto fonético
- com o apoio de descrições articulatórias
- com o apoio de exercícios de pares mínimos
- por meio da leitura em voz alta
- em laboratório de idiomas
- com o apoio da gravação dos próprios estudantes
- por meio de atividades para preencher lacunas
- por meio de atividades com sons isolados
- por meio de atividades com sons em contexto
- de maneira independente com relação a outras competências e habilidades
- de maneira integrada a outras competências e habilidades
- de outra forma. Qual?

**Gráfico 8 – O ensino da pronúncia nas aulas de ELE.**

**Fonte:** Elaboração própria.

Como podemos observar, por meio do Gráfico 8, 100% dos informantes ensina a pronúncia por meio da leitura em voz alta, 91% com exercícios de escuta e repetição, 82% com o apoio de textos diversos e 73% por meio de atividades para preencher lacunas – uma parcela bastante expressiva de informantes. Outra parcela considerável de informantes, já que ultrapassa a metade deles (64%), ensina a pronúncia por meio de atividades com sons em contexto, enquanto 54% a ensina com o apoio de descrições articulatórias e 45% com o apoio de transcrições fonéticas, do alfabeto fonético e de maneira integrada a outras competências e habilidades. Uma parcela menor dos informantes, 36%, utiliza as gravações dos próprios estudantes e aulas expositivas teóricas. Já 27% faz uso de atividades com sons isolados, 18% ensina a pronúncia utilizando laboratório de idiomas como recurso e os outros 9% apoia-se em exercícios de pares mínimos e outras formas.

Vale destacar que nenhum dos informantes declarou que ensina a pronúncia de maneira independente com relação a outras competências e habilidades, o que julgamos como algo bastante positivo, pois entendemos que possa estar ocorrendo uma mudança de paradigma, o que pode ser fruto não só de uma maior conscientização por parte do professor por meio de cursos diversos, como pós-graduação, participação em eventos, entre outros, mas também originário de uma mudança nos próprios materiais didáticos, que começam a

apresentar atividades de pronúncia mais cuidadosas. Mais uma vez, destacamos o papel do PNLD na seleção e na avaliação desses materiais<sup>82</sup>.

Por meio dessa questão é possível constatar que um número expressivo de sujeitos ensina a pronúncia com o apoio de textos diversos e por meio da leitura em voz alta. A utilização de textos diversos nos remete à ideia de variedade e de gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2002, p. 24), o texto “é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual [...] os textos realizam discursos [...]”. Ainda segundo o autor (p. 29), “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. O trabalho com diversos gêneros textuais, principalmente no ensino de línguas, permite que estejamos em contato com eventos linguísticos que se constituem como as mais variadas atividades sociodiscursivas, e isso significa estar diante de situações comunicativas. Um ensino para a comunicação, e para além dela, prevê o trabalho com uma grande variedade de gêneros textuais e, nesse sentido, consideramos como um ponto positivo que os sujeitos se valham deles para o ensino de ELE.

Entretanto, embora consideremos que os gêneros podem ser orais ou escritos e que os textos podem ser verbais ou visuais, preocupa-nos constatar que a porcentagem de sujeitos que se vale de textos diversos para o ensino da pronúncia é tão alta quanto a que ensina por meio da leitura em voz alta. Somado a esses dois tipos de atividades ou abordagens, também aparecem os exercícios de escuta e repetição e as atividades com preenchimento de lacunas, práticas de mais de 70% dos sujeitos. Tal constatação leva-nos a inferir sobre uma predominância do apoio na escrita quando se ensina a pronúncia que, como vimos na seção que tratava sobre a aprendizagem dos sujeitos, pode ser considerado um algo negativo, principalmente porque desvia o foco de atenção dos aspectos fônicos da língua para a escrita.

---

<sup>82</sup> Merecem especial destaque, nesse sentido, ademais do *Síntesis* (PNLD 2012, 2013 e 2014), indicado pelos sujeitos da pesquisa como o mais difundido entre eles, o *Cercanía Joven*, da Edições SM, e o *Enlaces*, da Editora Macmillan do Brasil, ambos aprovados pelo PNLD 2014-2015 e enviados para as escolas públicas. Esses materiais foram apontados por 9% e 18% dos sujeitos, respectivamente, como materiais que utilizam, além do *Síntesis*. Tanto o *Cercanía Joven* quanto o *Enlaces* apresentam atividades centradas nas fases de sensibilização e reeducação do ouvido, imitação ou prática controlada e produção livre, e contam com a introdução de algumas características suprasegmentais. O *Síntesis*, por sua vez, é mais carente nesse sentido. O livro apresenta raras atividades de pronúncia centradas na percepção e na sensibilização dos estudantes brasileiros para as principais características fônicas do espanhol. A maioria das atividades está centrada em atividades de produção, tanto orais quanto escritas. Entretanto, configura-se como um ótimo material na abordagem de aspectos culturais e o trabalho com diversos tipos e gêneros textuais autênticos. O professor pode valer-se de adaptações ou complementações de algumas atividades já propostas no livro, como atividades que versam sobre a diversidade de vozes, expressões de cortesia, entre outras, por exemplo.

Com essa prática predominante, também se perde o caráter interativo e comunicativo que o ensino da pronúncia deveria ter, ao passo que ler e escrever são atividades em princípio, individuais.

Com relação às aulas expositivas teóricas, quando se tratou da aprendizagem dos informantes, nas análises anteriores, isso foi considerado como um aspecto positivo no sentido de que se tratava de futuros professores, de sujeitos em formação que necessitavam de uma base teórica. No caso de estudantes de espanhol do ensino médio ou da educação básica, de maneira geral, não seria apropriado teorizar tanto sobre o assunto, já que “Os alunos não precisam estudar os sons da LE nem saber transcrevê-los, e sim saber pronunciar<sup>83</sup>” (BARTOLÍ RIGOL, 2012, p. 13). Ainda segundo a autora, “a menos que se trate de cursos dentro das carreiras filológicas, em níveis muito avançados, nos quais os alunos assim o solicitem ou em casos muito concretos (p. ex. alunos com fossilizações), não se deveria ensinar fonética<sup>84</sup>”. Essa proposição implica reconhecer o cuidado que também devemos tomar ao utilizar atividades com o apoio de alfabeto fonético, transcrições e descrições articulatórias, que embora tenham sido apontadas de forma equilibrada por uma parcela dos sujeitos, estão vinculadas fortemente à fonética, não sendo recomendado o seu uso exaustivo.

Consideramos que uso exaustivo desses recursos poderá desmotivar estudantes que não façam parte de carreiras especializadas e, portanto, não necessitam dominar esses recursos de forma especializada. Para estudantes de línguas de modo geral, ao nosso ver, recomenda-se o uso desses recursos em momentos específicos: como se pronuncia um som desconhecido, por exemplo; estabelecimento de comparações pontuais da LM com a LE; para minimizar dificuldades articulatórias; para compreender diferenças fonéticas provenientes das variedades do espanhol etc.

Estamos de acordo com esse posicionamento da autora e salientamos que como todo tipo de atividade ou exercício, as atividades vinculadas à fonética vão apresentar vantagens e desvantagens quando se trata de ensinar a pronúncia nas aulas de línguas estrangeiras, sobretudo se considerarmos que os estudantes implicados nesse ensino não serão futuros professores, como é o caso da nossa pesquisa.

---

<sup>83</sup> Tradução nossa: *Los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de la LE ni saber transcribir sino saber pronunciar.*

<sup>84</sup> Tradução nossa: [...] *a menos que no se trate de cursos dentro de las carreras filológicas, en niveles muy avanzados en los que los alumnos lo soliciten o en casos muy concretos (p.ej. alumnos con fossilizaciones) no debería enseñarse fonética.*

Llisterri (2002), igualmente, situa o ensino de fonética para fora do âmbito do ensino da pronúncia nas aulas de LE. Para este autor, o ensino de fonética também deve direcionar-se a carreiras que exijam conhecimentos aprofundados e avançados sobre a disciplina.

Estudiosos da área de didática da pronúncia (CANTERO SERENA, 2002; LLISTERRI, 2002, 2003), ao realizarem essas distinções, apontam que durante muito tempo o ensino de fonética e o de pronúncia chegaram a se confundir e serem considerados como a mesma coisa. Ainda que estejam relacionados é importante que os professores tenham claras quais são as diferenças e suas implicações para o ensino, como pudemos constatar na seção 3.2 (BARTOLÍ RIGOL, 2012).

O trabalho exclusivo com sons isolados, a dependência da escrita e a falta de práticas interativas, presentes no ensino da fonética, sobretudo da fonética tradicional, não só desatendem a fala em seu conjunto, como apontado pelos autores supracitados, mas também desatendem um ensino comunicativo da pronúncia. A fonética pode ser uma grande aliada para o ensino da pronúncia, mas não deve ser ensinada ou confundida com ela.

Ainda a respeito das vantagens e das desvantagens de algumas atividades vinculadas à fonética no ensino de pronúncia, Gil Fernández (2007) faz algumas considerações sobre atividades apoiadas em descrições articulatórias e com o emprego de transcrições fonéticas. Segundo a autora, as precisões articulatórias são muito úteis para entender e conseguir articular determinados sons, mas não levam em consideração que os movimentos articulatórios podem variar se os sons se apresentam na cadeia falada (ou em blocos fônicos, como denomina Cantero Serena, 2003) e não de forma isolada. Também não são levados em conta os fatores prosódicos e o fenômeno da compensação articulatória, isto é, sons conseguidos a partir de movimentos articulatórios diferentes e, ademais, o aspecto consciente da aprendizagem é supervalorizado, o que, sabemos, nem sempre acontece. Muitas vezes, se não aplicamos o princípio de *zoom* (FIRTH, 1992) ou não tornamos a informação relevante para os estudantes, eles não se darão conta de alguns aspectos fônicos que caracterizam a língua em questão, como os fatores prosódicos, mencionados anteriormente.

Outro inconveniente apontado por Gil Fernández (2007) é que as dificuldades apresentadas pelos estudantes quase nunca são articulatórias, senão auditivas, ou seja, ocorrem porque eles não conseguem perceber, acusticamente falando, determinadas características da língua. Já no que diz respeito ao emprego da transcrição fonética, a autora considera como vantagem a possibilidade do reconhecimento, por parte dos estudantes, da pronúncia de vocábulos desconhecidos encontrados nos dicionários, mas ressalta como



pontos negativos todos os já apontados para as atividades de descrição articulatória e acrescenta a excessiva subordinação à escrita, assim como outros autores já ressaltaram (BARTOLÍ RIGOL, 2005, 2012; CANTERO SERENA, 1999), e uma supervalorização da análise racional dos elementos fônicos isolados.

No que tange aos itens da apresentação de atividades em que os sons aparecem em contexto e o trabalho com a pronúncia de maneira integrada a outras competências e habilidades, implica considerar a fala de uma maneira global, em seu conjunto, e tratar a pronúncia voltada para a comunicação e para as interações em práticas sociais. Na fala real do dia a dia ninguém se comunica por meio de sons isolados, e sim através do agrupamento de blocos fônicos (CANTERO SERENA, 2003), o que não significa que em momentos oportunos esses sons isolados não devam aparecer, serem aprendidos, percebidos e produzidos por meio de atividades pedagógicas centradas na forma, direcionadas à correção (IRUELA, 2007b). Afortunadamente, uma parcela bem reduzida de sujeitos declarou trabalhar com atividades em que os sons aparecem isolados. Da mesma forma, aprender a pronúncia de uma maneira que ela não esteja isolada de outros aspectos da língua pode ser enriquecedor e mais frutífero para a comunicação. É perfeitamente possível aprender pronúncia ao mesmo tempo em que se aprende gramática e vocabulário, como poderá ser verificado no próximo capítulo da tese, que versará sobre as propostas didáticas.

Uma outra porcentagem expressiva de sujeitos, já que ultrapassa os 90% deles, também ensina a pronúncia por meio de exercícios de escuta e repetição. Atividades dessa natureza foram muito utilizadas pelo Método Direto e pelos Audiolinguais, e podem ser muito úteis para que os estudantes aprendam a escutar atentamente. Todavia, o trabalho, de modo geral, é individual e não há interação. Esse tipo de atividade, aliada a outras de cunho tradicional, comumente são alvos de muitas críticas; a nosso ver, entretanto, podem e devem ser utilizadas sempre e quando possuam objetivos claros, definidos e não sejam a maneira exclusiva de ensinar algum aspecto da língua, principalmente a pronúncia. O uso exclusivo de um exercício como esse para ensinar pronúncia pode desmotivar os estudantes pelo seu caráter mecânico, além de tornar as aulas monótonas e reviver, justamente, o que foi criticado de maneira tão dura pelos métodos e nas abordagens de outrora, sendo superados pelos atuais. Uma forma mais lúdica e comunicativa de trabalhar com esse tipo de exercício seria utilizar vídeos com cenas de filmes, por exemplo, em que os estudantes poderiam escutar e repetir falas de personagens tentando imitar, em forma de dramatização, a maneira de falar, com seu

acento, ritmo e entonação próprios, após tentar perceber essas características com as orientações do professor, ademais de refletir sobre elas.

No que diz respeito a atividades com o apoio da gravação dos próprios estudantes, estas são consideradas importantes e motivadoras desde que os estudantes não se pautem em um texto escrito apenas e que haja uma interação entre eles: que seja algo espontâneo e genuinamente oral, senão iremos nos deparar com a mesma problemática da leitura de textos em voz alta e não será uma atividade realmente significativa para o trabalho com a pronúncia. É importante que os estudantes possam se escutar falando na nova língua e que tenham a oportunidade de perceber como articulam e produzem os novos sons, podendo também comparar as suas produções tanto com as de nativos quanto com as de outros usuários da língua que estão aprendendo. Consideramos a atividade como um interessante instrumento de reflexão e autoavaliação dos estudantes, afinal, eles também devem se sentir responsáveis por sua aprendizagem. Infelizmente, não parece ser um tipo de atividade muito utilizada entre os sujeitos da pesquisa, mesmo que hoje em dia o celular permitir que se gravem vídeos e áudios com facilidade, por exemplo. Talvez, o motivo resida justamente no fato de o celular ser uma ferramenta tão comum e utilizada com tanta frequência pelas pessoas, assim como o recurso de gravar-se para o envio de áudios nas mídias sociais, que essa prática já não desperte tanto interesse.

Já no que diz respeito à utilização de programas de fonética, como o *Praat* ou uso de *softwares* educativos, sobre o primeiro, quiçá sobressaia o fato de que muitos professores não estão familiarizados com o uso desse tipo de ferramenta; sobre os segundos, embora já exista muito material gratuito disponível, outros materiais, principalmente alguns que podem ser utilizados para o ensino e para a aprendizagem da pronúncia, como os *softwares* educativos *Tell me more* e *Eurotalk*, mencionados pelos informantes da pesquisa como manual ou guia de apoio, são pagos e apresentam um preço um tanto elevado. Uma ferramenta gratuita muito relevante nesse sentido é o próprio *Praat*, sobre o qual discorreremos no próximo capítulo.

Embora mais de 30% dos sujeitos tenha declarado ensinar a pronúncia com o apoio de gravação dos próprios estudantes, apenas 18% declarou valer-se de laboratório de idiomas, o que nos leva a inferir que os sujeitos fazem uso de outras tecnologias em sala de aula, o que não deixa de ser um aspecto positivo. .

Apenas 9% dos sujeitos declarou ensinar a pronúncia por meio de exercícios de pares mínimos e outras formas, como a utilização músicas e vídeos. Sobre os vídeos, é importante que eles sejam diversos e que apresentem situações reais de fala, ademais da diversidade de

vozes existentes no mundo hispânico. Os vídeos, assim como outros tantos materiais auditivos, são excelentes recursos para trabalhar com atividades de percepção, sejam elas explícitas ou implícitas. Também são recursos que imprimem uma maior ludicidade às aulas, funcionando como uma ferramenta motivacional. Entretanto, as declarações dos sujeitos foram bem menos expressivas quanto ao uso desses e de outros recursos, ademais dos elencados no questionário.

Sobre os exercícios de pares mínimos, Gil Fernández (2007, p. 132) comenta que esse tipo de exercício apresenta vantagens como “a de facilitar o estudo contrastivo das línguas ou de associar a ideia de identificação de fonemas com a transmissão de significado<sup>85</sup>” (p. 132), trabalhar com pares de palavras de forma isolada, com sons individuais, também traz uma série de desvantagens. Além de se apresentarem como atividades monótonas e pouco atrativas para os estudantes, ignoram o aspecto prosódico da língua e não levam em conta as suas variantes, por exemplo. A autora considera esse tipo de atividade pouco recomendável para estudantes de nível inicial, porque é necessário possuir um certo domínio de vocabulário para o seu desenvolvimento. Daí a importância de o professor analisar e refletir, com base em objetivos previamente delineados, sobre o que seria adequado a cada nível, a cada contexto e em quais momentos.

Se compararmos as informações analisadas a partir da aprendizagem dos informantes enquanto estudantes e do ensino, relativo à prática docente deles, obtemos o Quadro 11, a partir do qual partem as últimas considerações dessa seção.

**Quadro 11:** Comparativo entre aprendizagem e ensino de pronúncia dos informantes

<b>Procedimentos</b>	<b>Aprendizagem da pronúncia em ELE: experiência pessoal</b>	<b>Ensino da pronúncia em ELE: prática docente</b>
Com o apoio de textos diversos	91%	82%
Aulas expositivas teóricas	64%	36%
Exercícios de escuta e repetição	91%	91%
Transcrições fonéticas	64%	45%
Alfabeto fonético	45%	45%
Descrições articulatórias	36%	55%
Exercícios de pares mínimos	9%	9%
Leitura em voz alta	100%	100%

<sup>85</sup>Tradução nossa: [...] *la de facilitar el estudio contrastivo de las lenguas, o la de asociar la idea de identificación de fonemas con la de transmisión de significado.*

Laboratório de idiomas	45%	18%
Gravação dos estudantes	36%	36%
Preencher lacunas	64%	73%
Sons isolados	64%	27%
Sons em contexto	64%	64%
Maneira independente	27%	0%
Maneira integrada	45%	45%
De outra forma	18%	9%

**Fonte:** Elaboração própria.

A partir do quadro é possível verificar que 44% das práticas realizadas pelos docentes informantes da pesquisa com respeito ao tratamento da pronúncia são idênticas à maneira como a aprenderam, enquanto 12% são aproximadas e 44% são totalmente diferentes. Se somarmos as práticas idênticas às aproximadas, obtemos um total 56% de práticas idênticas ou semelhantes, frente a 44% de práticas totalmente distintas. Dos dados permite-se depreender que a maneira como se ensina aparece de forma equilibrada, aliando a maneira como se aprende a, possivelmente, às práticas resultantes das experiências em sala de aula e de conhecimentos adquiridos por meio de cursos de capacitação e pós-graduação.

Os procedimentos idênticos distribuem-se em: leitura em voz alta, com apoio de textos diversos, exercícios de escuta e repetição, atividades para preencher lacunas, com apoio do alfabeto fonético e de exercícios de pares mínimos, com apoio da gravação dos próprios estudantes, por meio de sons em contexto e de maneira integrada a outras competências e habilidades.

Com exceção dos três últimos procedimentos/atividades, que expressam uma condução mais comunicativa do ensino da pronúncia, o restante traz à tona a forte vinculação da pronúncia à escrita e da pronúncia à fonética (tradicional). Essas relações estabelecidas, como vimos, consideram-se como mais produtivas do ponto de vista pedagógico, quando relacionadas à aprendizagem da pronúncia por sujeitos de áreas especializadas que necessitem de um conhecimento mais aprofundado. Quando direcionados ao ensino por parte de sujeitos “gerais”, recomenda-se sua aplicação moderada considerando-se objetivos claros e pontuais.

Já no que diz respeito aos procedimentos totalmente diferentes da experiência de aprendizagem da pronúncia, tem-se: com apoio de descrições articulatórias e de transcrições fonéticas, em aulas expositivas teóricas, por meio de atividades com sons isolados, em laboratório de idiomas, de outra forma (música e vídeo como recurso), de maneira

independente com relação a outras habilidades e competências. Sobre esses dados é importante destacar que a prática docente dos informantes sinaliza para uma orientação mais comunicativa/interativa, no sentido de que o trabalho com a pronúncia por meio de sons isolados e de maneira independente com relação a outras habilidades e competências, quase inexistente. Verifica-se, ainda, que algumas práticas relacionadas à fonética aparecem de maneira bem menos evidenciada, em comparação com a forma como os informantes aprenderam. Assim, as aulas expositivas teóricas e as transcrições fonéticas, aparecem como recursos menos utilizados pelos docentes-informantes.

Outro ponto que merece ser destacado é que, embora a maioria dos informantes não tenha apontado outras formas por meio das quais ensinam a pronúncia (questão 3.3), isto é, valendo-se de outros recursos, procedimentos/atividades além dos elencados nas opções, nas suas respostas à questão 3.8 do questionário, referente à utilização de manual ou guia que orientasse o trabalho com a pronúncia na sala de aula de ELE, vários informantes declaram utilizar vídeos, músicas, filmes, CD's áudio de livros, entre outros recursos. A seguir, propomos uma análise a partir do contraste entre três informantes distintos.

**Quadro 12:** Triangulação entre três informantes distintos

<b>Procedimentos Ensino da pronúncia em ELE: prática docente</b>	<b>Informante OT</b>	<b>Informante GU</b>	<b>Informante EV</b>
Com o apoio de textos diversos	X	X	X
Aulas expositivas teóricas	X		X
Exercícios de escuta e repetição	X	X	X
Transcrições fonéticas	X		X
Alfabeto fonético	X		X
Descrições articulatórias	X	X	X
Exercícios de pares mínimos			
Leitura em voz alta	X	X	X
Laboratório de idiomas	X		X
Gravação dos estudantes	X		X
Preencher lacunas	X		X
Sons isolados	X	X	
Sons em contexto	X	X	X
Maneira independente			X
Maneira integrada		X	X
De outra forma			

**Fonte:** Elaboração própria.

A partir do Quadro 12, para fins de contraste mais específico dos dados, triangulamos as informações de três sujeitos com características diferentes, a saber: OT como sujeito com mais tempo de docência em ELE e, portanto, o informante mais experiente; GU como sujeito com menos tempo de docência em ELE e, portanto, o menos experiente e EV como sujeito mais qualificado profissionalmente (possui especialização e mestrado em espanhol, conforme Quadro 5 do perfil dos informantes). Com essa triangulação restrita a apenas três sujeitos, temos a intenção de identificar se o tempo de docência e a qualificação interferem na maneira como cada informante ensina a pronúncia.

Os dados revelam que o informante mais experiente e o mais qualificado são sujeitos semelhantes quanto aos procedimentos/atividades/estratégias para o ensino de pronúncia. A prática dos dois aponta para uma forma mais diversificada de se trabalhar a pronúncia, frente ao informante GU. Os três informantes apenas concordam em um ponto: a não utilização de exercícios com pares mínimos. O informante mais qualificado, além de não trabalhar com exercícios de pares mínimos, tampouco trabalha com sons isolados, o que nos faz inferir que a prática dele esteja mais voltada para uma concepção de ensino comunicativo. O informante GU, apesar de assinalar que trabalha com atividades de pronúncia de maneira integrada a outras competências e habilidade e por meio de sons em contexto, as atividade que majoritariamente assinalou, denotam uma forte relação de dependência com a língua escrita, o que pode ser prejudicial para a oralidade, como vimos em discussões anteriores em Bartolí Rigol (2005, 2012), por exemplo. Conclui-se, dessa pequena amostragem, que os resultados obtidos não diferem tanto do panorama geral que apontam para a vinculação da pronúncia com a fonética de maneira bem expressiva. Mas aponta diferenças importantes entre os informantes mais experientes em relação ao menos experiente no sentido de os primeiros, trabalharem com atividades mais diversificadas, conferindo um maior ecletismo a sua opção. Depreendemos, então, que talvez mais tempo de experiência no ensino do idioma proporcione a reflexão sobre a necessidade de práticas plurais.

Assim, por meio das discussões e análises realizadas a partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário aos professores de espanhol, observamos que estes profissionais consideram o ensino da pronúncia importante, trabalham com atividades diversificadas, em certa medida, tiveram algum contato com teorias específicas, como, por exemplo, noções gerais de fonética e fonologia e apontam algumas necessidades e deficiências, no que diz respeito ao trabalho com a pronúncia em sala de aula. Contudo, a maioria não utiliza nenhum

material específico (manual ou guia) para a sua prática de ensino, o que confirma nossa hipótese de pesquisa, além de instaurar uma aparente contradição.

A hipótese confirmada foi a de que os professores podem não possuir uma orientação que dirija seu trabalho com a pronúncia, dada a ausência de uma formação específica no que diz respeito à formação continuada e, também, pela falta de manuais especializados sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia do ELE no contexto brasileiro.

A falta de aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos que envolvem o ensino e a aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, no caso, o espanhol, e especificamente, sobre o ensino da pronúncia, que podem ser fruto da falta de uma formação continuada na área, por parte dos docentes informantes, implicaram respostas muitas vezes simplistas, reducionistas, que fugiram ao tema da pergunta e que misturaram alguns conceitos e teorias.

A hipótese de pesquisa também se confirma se considerarmos que não houve, por parte dos participantes, menção a nenhum material de cunho científico como referência para o planejamento das aulas de pronúncia. Tampouco o livro didático que utilizam oferece reflexões nesse sentido. Aliado a esse fato, ainda não há no contexto brasileiro, manual especializado ou guia para professores de ELE, que os auxilie no planejamento das aulas de pronúncia de uma maneira sistemática, apresentando objetivos, conteúdos, propostas de estratégias, procedimentos e atividades, além de reflexões teórico-metodológicas, como há, por exemplo, Celce-Murcia et al (2010) para o inglês e Gil Fernández (2007) para o espanhol.

Dessa forma, apresentamos, no último capítulo que compõe a tese, propostas de atividades na tentativa de integrar a pronúncia a outros elementos da língua na sala de aula de ELE, considerando a natureza integradora, interativa e comunicativa da linguagem e o papel de destaque da pronúncia nos intercâmbios comunicativos/interativos.

## **5 PROPOSTAS DIDÁTICAS: METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA**

Com a finalidade de compreender a abordagem dos professores acerca do ensino da pronúncia nas aulas de ELE, no capítulo 4 realizamos a descrição e a análise do questionário aplicado aos docentes informantes, vinculados a instituições públicas regulares de ensino localizadas em uma cidade do estado de São Paulo. Assim, buscamos verificar quais tipos de atividades e procedimentos os profissionais consideravam para o trabalho com o ensino da pronúncia em sala de aula e em que medida a escolha por tais atividades e procedimentos estava baseada em alguma(s) teoria(s) específica(s) sobre ensino, aquisição e aprendizagem do aspecto fônico. Além disso, nos ocupamos em averiguar se os docentes utilizam algum material específico, como manuais ou guias, que orientem esse trabalho.

No presente e último capítulo desta tese, nos dedicamos à apresentação de algumas propostas metodológicas de exercícios e atividades para o ensino da pronúncia na sala de aula de ELE, por meio do diálogo entre os conceitos e as teorias abordadas ao longo da investigação e algumas dificuldades fônicas de estudantes brasileiros de espanhol, igualmente evidenciadas ao longo do trabalho (subseção 3.2.3) e retomadas aqui.

As principais dificuldades (MASIP, 1995, 1999; OLIVEIRA; CANTERO SERENA, 2011; SANDES, 2010) apresentam-se com relação ao grau de tensão característico do espanhol e, conseqüentemente, a não percepção das características das consoantes aproximantes intervocálicas e a relação de oposição entre tensas/relaxadas, em comparação às consoantes oclusivas; dificuldades com relação à percepção da pureza do timbre vocálico em espanhol. Acrescentamos, ademais, aqui nesse capítulo, as interrogativas absolutas informativas (ascendentes em espanhol e descendentes em português) ou interrogativas totais, que se referem a perguntas em que se espera uma resposta “sim” ou “não” do falante, em comparação com as interrogativas pronominais, que se caracterizam por uma descida do tom no final de frase (LAHOZ BENGOCHEA, 2012). Pelas características singulares em cada uma das línguas em questão, os estudantes brasileiros de ELE podem apresentar dificuldades para percebê-las.

Como critérios de escolha das dificuldades, nos embasamos nas principais características fônicas do espanhol e no princípio de rentabilidade, de Gil Fernández (2007), além dos critérios de hierarquização de erros, apontados por Llisterri (2003), também na subseção 3.2.3 deste trabalho. A prioridade será abordar dificuldades de estudantes



brasileiros de ELE que impeçam ou obstaculizem a comunicação nos intercâmbios comunicativos, de modo que essas dificuldades estejam compreendidas nas principais características fônicas do espanhol, o que pode resultar em um ensino mais produtivo e em um resultado mais significativo para o estudante.

Embora as propostas partam de inspirações em alguns modelos existentes, sobretudo veiculados por trabalhos de autores que embasaram nossa pesquisa no que diz respeito aos modelos de atuação pedagógica (subseção 3.2.3.2), cabe destacar que as unidades didáticas apresentadas são de criação própria e partem de atividades e exercícios elaborados e/ou adaptados, na tentativa de integrar a pronúncia a outros elementos da língua na sala de aula de ELE, considerando a natureza integradora, interativa e comunicativa da linguagem e o papel da pronúncia nos intercâmbios comunicativos. Além disso, consideramos o ensino sistemático dessas questões por meio da definição e do planejamento quanto a objetivos, conteúdos, atividades e possíveis estratégias de correção e avaliação.

Com vistas à contextualização, convém recuperar que a tese defendida neste trabalho é a de que é necessário investir mais na formação docente, no que diz respeito à abordagem do ensino da pronúncia na sala de aula de ELE, de modo que os professores possam, por meio de conhecimento teórico, planejar atividades de percepção com instrução explícita e, assim, tentar contribuir, de alguma maneira, para que os estudantes brasileiros de ELE possam avançar na sua competência fônica e construir um repertório fônico que os auxilie nos intercâmbios comunicativos. Isso pode conferir a eles não só uma fala mais natural e espontânea, mas também as ferramentas necessárias para a eliminação de obstáculos que dificultem ou impeçam que se estabeleça uma comunicação efetiva com seus interlocutores, sejam eles nativos ou usuários multicompetentes da LE/L2 (tese apresentada na seção Introdução deste trabalho).

Dessa forma, apresentamos, a seguir, os principais conteúdos que serão abordados nas unidades, de acordo com objetivos de aquisição e aprendizagem do aspecto fônico, especificamente, e que seguem uma lógica baseada na proposta de inversão da ordem tradicional de conteúdos fônicos (atribuindo relevância aos suprasegmentos), conforme explicitado especialmente no capítulo 3 do nosso trabalho. Os conteúdos referentes a outros aspectos da língua, que não os de pronúncia, serão explicitados nas unidades didáticas no cabeçalho de cada unidade didática.

**Quadro 13** – Conteúdos de pronúncia das unidades didáticas.

<i>Contenido general</i>	<i>Contenido específico</i>
<i>Base de articulación del español</i>	<i>Grado de tensión</i>
<i>Sílaba</i>	<i>Resilabificación/Resilabeo</i>
<i>Acento</i>	<i>Sílabas tónicas y átonas/Acento de frase</i>
<i>Pausas</i>	<i>Pausas obligatorias/Demostrativos desemantizados y alargados</i>
<i>Ritmo</i>	<i>Tendencia al ritmo silábico</i>
<i>Entonación</i>	<i>Formas entonativas básicas</i>
<i>Consonantes</i>	<i>Variantes contextuales (aproximantes intervocálicas)</i>

**Fonte:** Elaboração própria.

Cada unidade didática está constituída por duas partes que funcionam em paralelo: uma versão destinada ao professor e outra, funcionando como uma espécie de manual do professor, e outra ao estudante.

Após a seleção e a apresentação dos conteúdos, baseados na sequência apresentada pelo PCIC (INSTITUTO CERVANTES, 2006) e por Gil Fernández (2007), procedemos à apresentação das unidades didáticas que, por sua vez, seguem uma orientação eclética quanto a métodos, abordagens e tipos de atividades, estando baseadas nas microestratégias elaboradas por nós e apresentadas no capítulo 2 (Quadro 2 da seção 2.3), a partir das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006) dentro da pedagogia do Pós-Método.

## 5.1 Unidades didácticas

## HOJA DEL PROFESOR

## UNIDAD 0: LA MUSICALIDAD DEL HABLA

**Autor(a):** Júlia Batista Alves

**Nivel y Destinatarios:** B1/B2

**Duración:** Aproximadamente 5 clases de 50 minutos cada una.

**Objetivos:** Reflexionar sobre la importancia de la entonación en las interacciones comunicativas en las lenguas, relacionando la música con el lenguaje hablado (sensibilización).

**Destrezas:** Expresión oral y escrita; comprensión oral y lectora.

**Contenidos:** Funcionales: Expresar emociones, sentimientos, estados de ánimo, gustos y preferencias; Léxicos: Vocabulario referente a los instrumentos y géneros musicales (enfoque principal); Vocabulario sobre alimentos y bebidas (enfoque secundario); Gramaticales: verbos: gustar, encantar, sentir, tener, ponerse; Culturales: La música en el mundo hispano (géneros).

**Dinámica:** Individual, pequeños grupos y grupos grandes.

**Materiales y Recursos:** Fotocopias de las fichas de actividades que se adjuntan; una radio, altavoz, laptop, grabación de conversaciones.

### Secuencia

#### Tareas

Esta unidad tiene el enfoque en la sensibilización/percepción.

- La tarea 1 es una tarea rompe hielo (video: <https://www.youtube.com/watch?v=c0aBLZNistk>) en la que los estudiantes podrán tener el primer contacto con el tema y divertirse un poco bailando con los compañeros. Luego de introducir el tema, se recomienda que el profesor presente a los estudiantes cuál será la Tarea Final de la unidad (Presentación de un **Coro**)

- En la tarea 4, vamos a escribir algunos sentimientos, sensaciones y emociones destacadas por los estudiantes, que pueden ser: tristeza, alegría, euforia, miedo, angustia, tranquilidad, etcétera<sup>86</sup>.

Tras escribirlas, los estudiantes van a escuchar algunos ritmos hispánicos y clasificarlos según lo que sientan.

**Audio 1:** bolero (6'45"-7'33")<sup>87</sup>

**Audio 2:** salsa (hasta 50")<sup>88</sup>

**Audio 3:** tango (hasta 1'26")<sup>89</sup>

**Audio 4:** candombe (2'34"-2'55")<sup>90</sup>

**Audio 5:** guarania (hasta 49")<sup>91</sup>

**Audio 6:** merengue (16"-30")<sup>92</sup>

**Audio 7:** flamenco<sup>93</sup> (15'58"-17'21")

**Audio 8:** son<sup>94</sup> (hasta 50")

**Audio 9:** música andina (hasta 1'30")<sup>95</sup>

\* Lo que le dejamos aquí son sugerencias del momento en que se puede empezar a escuchar lo que se refiere a minutos y segundos de los videos.

- La discusión que viene después en la tarea 4, luego de hablar sobre los géneros y ritmos hispánicos, será sobre la entonación como y como la música, la melodía del habla y los significados que puede aportar según sus valores lingüísticos (diferenciar enunciados declarativos, interrogativos, etcétera) y expresivos (identificar actitudes y estados de ánimo del hablante, por ejemplo). En este momento, los estudiantes deben reflexionar sobre el tema partiendo de ejemplos que se puedan proporcionarles. Para que hagan esta tarea, el profesor puede utilizar, de manera introductoria, los acentos de las regiones brasileñas, imitándolos (tarareando) para que los estudiantes intenten adivinarlos. Con el intento de imitar como hablan las personas de los países antes mencionados, se espera que los estudiantes perciban/comprueben que las lenguas poseen entonación, acento y ritmo propios que la caracterizan. Será el primer paso para

<sup>86</sup> La tarea 4 está basada en la actividad "LA MÚSICA Y LA VOZ", de Molina Vidal (2014), en la que propone escuchar tres fragmentos de música que corresponden a bandas sonoras de películas y muestra a los alumnos tres opciones para que relacionen la música con el elemento o atmósfera que esa música les sugiere (elementos de la naturaleza, géneros de películas, sentimientos). La autora presenta esta actividad como una actividad de calentamiento que tiene como objetivo "ilustrar que, al igual que la música de películas describe un ambiente y podemos imaginarlo sin ver las imágenes, nuestra voz tiene que describir las intenciones de nuestro discurso y no caer en la uniformidad y la monotonía. Lo importante no es acertar sobre el elemento representado por la música, sino reflexionar sobre cómo emplear la entonación y usar la voz para resultar más comunicativos." (MOLINA VIDAL: 2014, *n.p.*).

<sup>87</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=dIDjmYmHmWE&t=57s>

<sup>88</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=dtbSGeek2HE&list=PL51SC9H8oMvNdbVYjsjGOjqITK3G9nocI>

<sup>89</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=S7H7eox-VRE>

<sup>90</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=qLPYDyPb9j8>

<sup>91</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=\\_MHmf9xBb4A](https://www.youtube.com/watch?v=_MHmf9xBb4A)

<sup>92</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=ITP6d4EFiAs&start\\_radio=1&list=RDITP6d4EFiAs](https://www.youtube.com/watch?v=ITP6d4EFiAs&start_radio=1&list=RDITP6d4EFiAs)

<sup>93</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=XI7pepvDING>

<sup>94</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=MkNR76dHO\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=MkNR76dHO_I)

<sup>95</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=BR0VwGHo-nE>

la reflexión sobre los significados que la utilización de esos elementos puede aportar a los enunciados.

### Nacionalidades/países: Francia, Italia, Alemania, Japón.<sup>96</sup>

- En las tareas 5, 6 y 7 y 8<sup>97</sup>, la meta es que los estudiantes empiecen a percibir las variaciones tonales y ver que esas variaciones son responsables por los cambios de significado de lo que decimos. En nuestra lengua materna es algo tan natural, que a veces puede ser que nunca hemos reflexionado acerca de eso. Puede ser la primera vez que los estudiantes van a reflexionar sobre esa cuestión. Es un momento en que el profesor puede utilizar ejemplos en portugués, para que los estudiantes se den cuenta de este rasgo en su propia lengua materna (LM), primeramente.

\*Mientras en la tarea 6 los estudiantes van a escuchar el diálogo (el dialogo puede ser grabado previamente por el profesor o por algún nativo que conozcas u otra persona competente en la lengua), en la 8, son ellos que van a presentarlo. En este caso, poseen las inflexiones tonales, pero no hay indicación de puntuación, justo para que se presenten varias posibilidades. Al final de las presentaciones de los estudiantes, el profesor puede poner la posible solución de ordenación para este diálogo.

#### Posible resolución de los diálogos:

- 1) ¿Te gusta? ↑  
 Sí. ↑  
 ¿Vámonos? ↑  
 No. ↓  
 ¿Por qué? ↓  
 Dinero. ↓  
 ¿Dinero? ↑  
 Sí. ↓  
 ¿No tienes? ↓  
 No. ↓  
 Te invito. ↓  
 Gracias. ↑
- 2) ¿Azúcar? ↑  
 ¿Perdón? ↑  
 ¿Dos cucharadas de azúcar? ↑  
 Claro. ↓  
 ¿Ron? ↑  
 Poco. ↓  
 ¿Hielo? ↑  
 Sí. ↓

\*Otra sugerencia para el trabajo con el diálogo en la tarea 7 es que también haya un modelo previamente grabado, que los estudiantes puedan grabarse y luego, comparar su producción con el modelo, haciendo apuntes sobre eso con los otros compañeros.

<sup>96</sup> Las tareas 4 y 6 están basados en ejercicios propuestos en la actividad sobre entonación “Un café con entonación... perdón... con leche. La entonación I”, de Santamaría Busto (2008).

<sup>97</sup> Las tareas 5 y 7 se han adaptado de los ejercicios de sensibilización propuestos por Gil Fernández (2007, p. 406-408).

- En la tarea 9, los ingredientes que hacen falta para hacer el Mojito, un cóctel de origen cubano, son **agua**<sup>98</sup> y **limón**.
- La tarea 11 es una preparación para la unidad futura que tratará, específicamente, de las consonantes aproximantes intervocálicas en español. Una de las actividades será de percepción de este fenómeno de variación contextual de las consonantes en la canción propuesta aquí. Conocer la canción antes puede resultar como un punto facilitador para el trabajo futuro.

El profesor podrá profundizar sus conocimientos en el tema a partir de la bibliografía sugerida a continuación.

CANTERO, F.J. **Teoría y análisis de la entonación**. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2002.

CORTÉS, M. **Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación**. Madrid: Editorial Edinumen, 2002.

GIL FERNÁNDEZ, J. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

HIDALGO NAVARRO, A. **Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques**. Madrid: Arco/Libros, 2006.

HIDALGO NAVARRO, A.; CABEDO NEBOT, A. **La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE**. Madrid: Arco/Libros, 2012.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué. In: Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, 17., 2007, Logroño: Asociación del Español como lengua extranjera, 2006, v. 2, p. 705-720.

MOLINA VIDAL, Isabel. Entonación, intención y relevancia: la importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas. **MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n.19, 2014.

QUILIS, Antonio. Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (Brasil) y la española. **Revista de Filología Española**, vol. LXVIII, nº 1/2, 1988. Disponible en: <file:///C:/Users/julia/Downloads/412-462-1-PB.pdf >. Accedido el: 21 nov. 2018.

SANTAMARÍA BUSTO, Enrique. Un café con entonación... perdón... con leche. La entonación I. **CVC. DidactiRed**. Centro Virtual Cervantes, 2008. Disponible en:

<sup>98</sup> Aquí en esta actividad, aunque no sea el objetivo principal de la unidad, se puede hacer un primer acercamiento a la cuestión de los sonidos aproximantes intervocálicos. El profesor puede comentar sobre la pérdida de la fuerza de la consonante porque está en posición intervocálica, presentando el ejemplo del vocablo "agua". De igual manera, puede utilizar como ejemplos, los nombres de sentimientos, emociones o estados de ánimo que hayan aparecido en la tarea 3 (rabia, miedo, enfado).


<[https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/julio\\_08/07072008a.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/julio_08/07072008a.htm)>.  
Accedido el: 10 nov. 2018.

## UNIDAD 0: LA MUSICALIDAD DEL HABLA

### TAREAS

En esta unidad:

- Conocerás algo de la música hispánica y aprenderás el vocabulario referente a los instrumentos y géneros musicales;
- Practicarás estructuras gramaticales con los verbos: gustar, encantar, sentir, tener;
- Aprenderás a utilizar el verbo de cambio “ponerse” para expresar estados de ánimo y sentimientos;
- Reflexionarás acerca de sentimientos y sensaciones que la música nos despierta y relacionarás con el uso del lenguaje;
- Aprenderás la importancia de la entonación en las interacciones comunicativas en las lenguas.
- Tarea Final: Presentación de un Coro.

- 1)  Vas a ver el video “Aprende cinco pasos básicos para bailar salsa caleña”, de *El País Cali*. Si quieres, junto con tus compañeros puedes intentar repetir los pasos y bailar. ¡Muévete!

(Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=c0aBLZNistk>)

- 2) ¿Te gusta escuchar canciones, bailar? ¿Cuál género musical más te gusta? Usa los recuadros para ayudarte y aprendas a como emplear el verbo gustar:

el rock - el samba - el jazz - el  
 rap - el funk - el metal - el  
 hip-hop - la música  
 Pop/Electrónica/  
 gospel/clásica/andina - la  
 salsa - el bolero - el reguetón -  
 la cumbia - el flamenco - el  
 tango - el merengue - la  
 guarania

Me gusta la/el...  
 Me gustan las/los...  
 Me encanta...



- 3) Échale un vistazo a las imágenes (**Ficha 1**) ¿Conoces alguno de los instrumentos presentados? ¿Conoces los países hispanohablantes que representan? Contesta



oralmente comentando con tus compañeros. Para los instrumentos que no sepan, el profesor va a deletrear los nombres.

- 4) ¿Cuándo escuchas una canción, sientes algo? ¿Ellas te despiertan sensaciones, sentimientos, emociones? ¿Cuáles? Vamos a escribirlos en la pizarra. Ahora, vas a escuchar algunos ritmos hispánicos. Clasifícalos según lo que sientas.



Siento...  
Me siento...  
Tengo...  
Me pongo...



- 5) A) ¿Qué creen ustedes, que quiere decir cuando afirmamos que hay una música, una melodía del habla?



Todas las lenguas poseen una entonación, un acento y ritmo propios que las caracterizan, como si cada lengua tuviera su música.



- B) Ahora ustedes van a dividirse en grupos. Cada grupo recibirá una nacionalidad y pensará en la mejor manera de imitar a una persona de esa nacionalidad tarareando, sin utilizarse de palabras concretas, solamente utilizando la entonación (Ej.: “lalalala”). Sin que los otros grupos puedan escuchar, cada grupo podrá utilizar el móvil para consultar algún video en que puedan ver y escuchar a alguien de la nacionalidad que tienen que representar. ¿Será qué es posible adivinar? ¡A ver!


- 6) Hemos reflexionado acerca de la melodía de algunas lenguas. Ahora escucha el audio. Primero, imagina cuál es la situación en la conversación. Después, intenta percibir si el tono de lo que está siendo dicho **sube** o **baja** y vamos a reflexionar sobre lo que quiere decir eso. Podrás señalar si el tono sube o baja haciendo una flecha señalando hacia arriba  o una flecha señalando hacia abajo , respectivamente, en la hoja que has recibido (**Ficha 2, diálogo 1**).

- 7) Te presentamos algunas palabras:



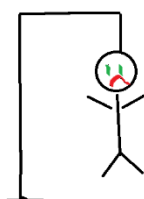
<p>Vamos Vamos a bailar Quieres</p>
---

Pronuncia las palabras de distintas formas, intentando demostrar alguna actitud o estado de ánimo, como, por ejemplo, afirmar, preguntar, expresar sorpresa, enfado, tristeza, alegría, enojo, etcétera. Practiquen en parejas y después, algunos voluntarios van a presentar a toda la clase, que va a comentar sobre las actitudes demostradas. Cuenta con la ayuda del profesor para la pronunciación.



- 8)  La siguiente conversación está desordenada. En grupos, imaginen cuál es la situación y quiénes son las personas involucradas en ella. Luego, tengan en cuenta si el tono del enunciado sube o baja y organicen la conversación. Preséntela a los otros compañeros y al profesor. El profesor comprobará los resultados de cada grupo (**Ficha 2, diálogo 2**)

Otra posibilidad es que los grupos graben su presentación y la comparen con el modelo.

- 9) ¿Ustedes han percibido que en esta conversación aparecen algunos ingredientes de la bebida que se pide? ¿Saben de lo que se trata? En la receta tradicional, hace falta añadir dos ingredientes más. La clase será dividida en dos grupos y vamos a jugar “**el ahorcado**”. A ver el grupo que ganará al descubrirlos.



- 10) ¿Este cóctel les hace recordar alguna bebida brasileña? ¿Cuál? ¿Cuáles son los ingredientes de esta bebida? \_\_\_\_\_

- 11)  Como **Tarea Final**, la clase será divididas en grupos y cada estudiante recibirá la letra de una canción (**Ficha 3**). Al recibirla, hagan una primera lectura de la letra y busquen las palabras que no sepan en un diccionario. En la clase, van a hacer los primeros ensayos para la presentación de un Coro (musical) en la clase siguiente. Todos deben saber la letra completa el día de la presentación, pero al comando del profesor, que será el maestro, cada grupo cantará una estrofa. La intención con esta actividad es que ustedes pongan emoción al cantar en español y puedan practicar el habla de una manera lúdica. Los grupos pueden reunirse afuera de la escuela para otros ensayos y hacer una breve investigación acerca del cantante propuesto.
- 

## FICHAS

**FICHA 1**  
 Instrumentos<sup>99</sup>


<sup>99</sup> El bandeón, las maracas, el bongó la güira dominicana, el harpa paraguaya, el güiro, las claves, las castañuelas, los tambores de candombe, la zampoña. Todas las imágenes de los instrumentos fueron sacadas de: <https://br.pinterest.com>

**FICHA 2**  
Diálogos<sup>100</sup>

<p>1) ¿Te gusta? Sí. ¿Vámonos? No. ¿Por qué? Dinero. ¿Dinero? Sí. ¿No tiene? No. Te invito. Gracias.</p>	<p>2) Ron↑ Hielo↑ Dos cucharadas de azúcar↑ Claro↓ Azúcar↑ Perdón↑ Sí↓ Poco↓</p>
--	--

<sup>100</sup> Pensando en el tema de los ritmos y géneros latinos, los diálogos pueden hacer referencia a dos personas que van a la discoteca (una está invitando a la otra), en el diálogo 1. En el diálogo 2, puede ser una persona que está en la discoteca o en un bar y ha pedido un cóctel. Fíjese que la bebida, por sus ingredientes, hace referencia al Mojito, un cóctel de origen cubano.

## FICHA 3

## Canción: “Corazón Partío” – Alejandro Sanz

<p>Tiritas pa' este corazón partío (tiritando de frío)  Tiritas pa' este corazón partío (pa' este corazón)  Ya lo ves, que no hay dos sin tres  Que la vida va y viene y que no se detiene  Y qué sé yo  Pero miénteme, aunque sea dime que algo queda  Entre nosotros dos, que en tu habitación  Nunca sale el Sol, ni existe el tiempo ni el dolor  Llévame si quieres a perder a ningún destino  Sin ningún por qué  Ya lo sé, que corazón que no ve  Es corazón que no siente  El corazón que te miente, amor  Pero sabes que en lo más profundo de mi alma  Sigue aquel dolor por creer en ti  ¿Qué fue de la ilusión y de lo bello que es vivir?  ¿Para qué me curaste cuando estaba herido  Si hoy me dejas de nuevo el corazón partío?  ¿Y quién me va a entregar sus emociones?  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  ¿Quién me tapaná esta noche si hace frío?  ¿Quién me va a curar el corazón partido?  ¿Quién llenará de primaveras este enero  Y bajará la Luna para que juguemos?  Dime, si tú te vas, dime cariño mío  ¿Quién me va a curar el corazón partido?  Tiritas pa' este corazón partío (para este corazón partío)  Tiritas pa' este corazón partío (pa' este corazón)  Dar solamente aquello que te sobra  Nunca fue compartir, sino dar limosna, amor  Si no lo sabes tú, te lo digo yo  Después de la tormenta siempre llega la calma  Pero sé que después de ti  Después de ti no hay nada  ¿Para qué me curaste cuando estaba herido  Si hoy me dejas de nuevo el corazón partido?  ¿Y quién me va a entregar sus emociones?  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  ¿Quién me tapaná esta noche si hace frío?  ¿Quién me va a curar el corazón partido?  ¿Quién llenará de primaveras este enero/ Y bajará la  Luna para que juguemos?/ Dime, si tú te vas, dime  cariño mío  ¿Quién me va a curar el corazón partido?</p>	<p>¿Y quién me va a entregar sus emociones?  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  ¿Quién me tapaná esta noche si hace frío?  ¿Quién me va a curar el corazón partido?  ¿Quién llenará de primaveras este enero  Y bajará la Luna para que juguemos?  Dime, si tú te vas, dime cariño mío  ¿Quién me va a curar el corazón partío?  ¿Y quién me va a entregar sus emociones?  (¿Quién me va a entregar sus emociones?)  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  (¿Quién me va a pedir? ¿quién me tapaná?)  ¿Quién me tapaná esta noche si hace frío?  ¿Quién me va a curar el corazón partío?  ¿Quién llenará de primaveras este enero  Y bajará la Luna para que juguemos?  Dime, si tú te vas, dime cariño mío  ¿Quién me va a curar el corazón partío?  ¿Y quién me va a entregar sus emociones?  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  ¿Quién me tapaná esta noche si hace frío?  ¿Quién me va a curar el corazón partío?  ¿Quién llenará de primaveras este enero  (¿Quién llenará de primaveras?)  Y bajará la Luna para que juguemos?  Dime, si tú te vas, dime cariño mío  ¿Quién me va a curar el corazón partío?  ¿Y quién me va a entregar sus emociones?  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  ¿Quién me tapaná esta noche si hace frío?  (Corazón, corazón, el corazón partío)  ¿Quién me va a curar el corazón partido?  ¿Quién llenará de primaveras este enero  Y bajará la Luna para que juguemos?  Dime, si tú te vas, dime cariño mío  ¿Quién me va a curar el corazón partío?  ¿Y quién me va a entregar sus emociones?  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  ¿Quién me tapaná esta noche si hace frío?  (¿Quién me va a pedir? ¿quién me tapaná? ¿quién me va  a entregar?)  ¿Quién me va a curar el corazón partío? (El corazón  partío)  ¿Quién llenará de primaveras este enero  Y bajará la Luna para que juguemos?  Dime, si tú te vas, dime cariño mío  ¿Quién me va a curar el corazón partío?  ¿Y quién me va a entregar sus emociones?  ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone?  ¿Quién me tapaná esta noche si hace frío?  ¿Y quién me va a curar el corazón partío?  ¿Quién llenará de primaveras este enero?</p>
---	--

## UNIDAD 1: SONIDOS CAMPEONES

**Autor(a):** Júlia Batista Alves.

**Nivel y Destinatarios:** B1/B2

**Duración:** Aproximadamente 5 clases de 50 minutos cada una.

**Objetivo(s):** General: Prestar atención a uno de los fenómenos dialectales de las consonantes españolas en la mayor parte de América y de España que se da en el habla espontánea (alófonos [β, δ, γ] de los fonemas /b,d,g/, respectivamente).  
Específicos: Percibir e identificar el debilitamiento o pérdida de /d/ en las terminaciones participiales y el contexto de consonante aproximante en posición intervocálica; Reflexionar sobre la diferencia entre habla y escritura y los desafíos del habla real espontáneo.

**Destrezas:** Expresión oral y escrita; comprensión oral y lectora.

**Contenidos:** Funcionales: Dar opiniones y expresar gustos y preferencias; Léxicos: Vocabulario referente a los deportes; Gramaticales: estructuras para dar opiniones “creo que”, “pienso que”, “me parece que” (subjuntivo); verbos relacionados con los deportes; Culturales: expresiones idiomáticas (Brasil, Argentina, España, Colombia); El Ciclismo en Colombia.

**Dinámica:** Individual, pequeños grupos y grupos grandes.

**Materiales y Recursos:** Fotocopias de las fichas de actividades que se adjuntan; una radio, altavoz, laptop, móvil para hacer grabaciones en video.

### Secuencia:

#### Tareas

Esta unidad presenta el enfoque en la sensibilización para percepción e identificación de los sonidos aproximantes. Pero también presentan tareas de práctica controlada con imitación de modelos.

El título de la unidad tiene la intención de conectar la idea de la fuerza de los sonidos, especialmente los vocálicos sobre los consonánticos (además de la idea de ganadores y perdedores, relacionada con los deportes), de manera que algunas consonantes pierden su fuerza y energía cuando están entre vocales, lo que puede resultar en la metáfora de sonidos campeones (las vocales) versus sonidos “perdedores” (consonantes intervocálicas).

- En la tarea 1, presentamos una expresión que lleva en su construcción la palabra “bolas”, lo que puede hacer que los estudiantes asocien la expresión a algún juego

o deporte. El profesor puede dar la explicación después de las inferencias de los estudiantes (y del video de apoyo) y decir que se trata de una expresión argentina y presentarles otras expresiones semejantes en otros países, que pueden ser: “Estoy harto”, “Estoy hasta las narices” (España), “Se me llenó la copa” (Colombia), etcétera y presentarles ejemplos. También es importante la discusión sobre lo cultural de las expresiones en cada lengua y que ellas no pueden ser interpretadas al pie de la letra, interpretando las palabras de manera aislada. Al final, se puede presentar a los estudiantes las palabras “balón” y “pelota”, que van a aparecer más adelante en el vocabulario sobre los deportes. Aprovechando la oportunidad del video, que puede ser visto hasta el segundo 43” solamente, se puede llamar la atención de los estudiantes, respecto a la pronunciación, para la importancia de los gestos y expresiones faciales que acompañan a lo lingüístico para que las personas consigan transmitir intenciones, estados de ánimo, etc. En el caso del video, se expresa aburrimiento, enfado.

- En la tarea 2, de acuerdo con las categorías dichas por los estudiantes, el profesor puede ponerlas en la pizarra, para que ellos puedan ver como se escribe en español. A partir de este ejercicio, poco a poco se va introduciendo el tema de los deportes, y del ciclismo, más adelante.
- En la tarea 3, si el profesor observa que algún deporte se repite en los grupos, puede pedir que cambien el deporte o puede sugerirles otros a los grupos. En este momento de la actividad, el profesor puede presentar estructuras y ejemplos con verbos relacionados a los deportes: jugar a/al; andar/montar en; meter en, etc.
- En la tarea 4, el profesor presenta un material auditivo a los estudiantes y trabaja la comprensión global del discurso, para comprobar lo que consiguen comprender. El material es audiovisual, pero en un primer momento, vamos a trabajar solamente la escucha, hasta que consigan comprender de lo qué se trata el evento. Luego, podrán ver el video. Discutir con los estudiantes qué les ayudó a descubrir de lo que se trataba el video. Comentarles la importancia del contexto en la comunicación.

Vídeo: Resumen - Etapa 19 - Tour de France 2018 (a partir del minuto ‘1:09 hasta el ‘1:47). Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=RwX4NzeLL1Y>>. Accedido el: 21 ago. 2018.

- En la tarea 7, es importante que los estudiantes vean el video, escuchen las informaciones, poniendo atención en lo oral, sin preocuparse con la escritura, así que el profesor será quien les va a leer las informaciones que tendrán que corregir. Cuando tienen que escribir, muchas veces la atención y concentración en lo que se está escuchando son afectadas negativamente (CANTERO SERENA, 1998). En este caso, como es el foco, mejor concentrarse en lo oral. Se puede acordar con los estudiantes que van a poder ver el video hasta tres veces, como máximo, para hacer el ejercicio.

**Vídeo: Tour 2018/ Quintana: “Todavía seguimos creyendo”**

Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/tour-de-francia/tour-2018-quintana-todavia-seguimos-creyendo/4674345/>. Acceso: 30 jul. 2018.

Nairo Quintana, ciclista colombiano del Equipo Movistar, gana la 17ª etapa del Tour de Francia el 25/07/2018 (entrevista)

Transcripción:

**Quintana:** Ha sido un día bastante grande. Un día que había preparado. Un día que tenía marcado y me ha salido, pues, muy bueno, como esperaba.

Lamentable que días atrás, eh (...), no había tenido buenas sensaciones, eh (...), no (...), no (...) había sentido bien el cuerpo y las pérdidas de tiempo, pues, fueron bastante malas para mí. Tengo buen cuerpo para lo que queda del Tour y como siempre he dicho, todavía seguimos creyendo y necesitamos hacer una carrera rápida y difícil (...) eh (...), la tercera semana nos ha venido bien y esperamos seguir, pues, luchando.

**Entrevistador:** El plano perfecto, ¿no?

**Quintana:** Sí, hoy estuvo perfecto. Eh (...) tuvimos Alejandro adelante, me ayudó un poco. Tuvimos a Soler al frente también, que ayudó a acelerar el pelotón y para hacer más difícil la carrera. Sabíamos que era una etapa de escaladores puros, netamente puros y ha sido, ha sido. Y así lo hemos demostrado el día de hoy.

**Entrevistador:** Y con muchos colombianos aquí en la montaña (...)

**Quintana:** Pues, es lo más emocionante y en mi corazón, pues lo siento el apoyo de ellos que siempre están en la carretera, en cada sitio donde estoy. Los mensajes que envían en las redes sociales, pues, es muy grande para mí, me anima y me ayuda mucho a motivarme para entregarlo todo.

Y a mi familia, a mis amigos que siempre me apoyan, están ahí. Están dándome consejos, apoyándome. Mi familia con las oraciones para que siempre nos vaya bien; a Dios para protegernos y que nos de su fortaleza y bueno, este día ha sido grandioso gracias a mi equipo también

(...) que habíamos estado un poco con confusión y tristeza que no nos había salido las cosas bien y hoy con esta victoria, pues, es bastante re confortable y nuevamente se confirma la confianza para seguir trabajando y luchando estos días.

**Entrevistador:** Muchas gracias. Muchas gracias.

- En las tareas 8, 9 y 10, la intención es que los estudiantes reflexionen acerca de la diferencia entre habla y la escritura, acerca de las variantes y fenómenos dialectales que existen en las lenguas (comparar con la lengua materna); que perciban e identifiquen el fenómeno de debilitamiento o la pérdida de /d/ en las terminaciones participiales y la cuestión de los sonidos aproximantes variantes de /b,d,g/ en posición intervocálica. Es importante que el profesor presente varios ejemplos, que compare con fenómenos semejantes en la lengua materna de los estudiantes, que haga una demostración del modo de articulación de los sonidos propuestos (puede utilizar la pronunciación matizada como recurso, exagerando y alargando la pronunciación para que los estudiantes perciban las particularidades). Para



presentar los sonidos relajados se puede hacer un contraste con los sonidos más tensos, como lo son la /b/ en posición inicial de sílaba, como en “beso”; la /g/ también en posición inicial de sílaba y después de consonante nasal, como en “gato”, “tengo”, “domingo”. También se puede utilizar las vocales, como sonidos tensos (ver FICHA BIBLIOGRÁFICA).

\*Sugerencia para el profesor: a partir del conocimiento de los fenómenos fonéticos de la unidad, elaborar una actividad más para esta unidad en que se trabaje con el contraste entre los sonidos más tensos y suaves. La intención es estimular el desarrollo de la capacidad creativa para la elaboración y adaptación de materiales.

Aunque no se deba esperar una observación detallada de los estudiantes en un primer momento, es importante considerar que a partir de las primeras observaciones o impresiones generales y luego la discusión y reflexión acerca de los fenómenos con la orientación del profesor, probablemente el estudiante pasará a reflexionar sobre su propia percepción en la lengua, lo que podrá impactar de manera positiva sus futuras producciones si el profesor permita aproximaciones sucesivas a esos temas en otras unidades y momentos.

- En la tarea 10 la sugerencia es escuchar primero los versos específicos con el fragmento que va del minuto ‘1’16 hasta al ‘1’47. Solo después, escuchar la canción completa para la segunda etapa.

**Relajación en: “nada”, “sabes”, “nuevo”, “abandone”, “digo”.**

Enlace de la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=eTFzzkBoyCw>

El profesor podrá profundizar sus conocimientos en el tema a partir de la bibliografía sugerida a continuación.

ALLEGRO, Fernanda Rangel Pestana. **Ensino de Pronúncia em Português Língua Estrangeira**: análise de livros didáticos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 2014. Disponible en: [file:///C:/Users/julia/Downloads/Fernanda%20Rangel%20Pestana%20Allegro%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/julia/Downloads/Fernanda%20Rangel%20Pestana%20Allegro%20(4).pdf). Accedido el: 29 sep. 2018.

CANTERO SERENA, Francisco José. Conceptos clave en lengua oral. In: MENDOZA, Antonio. (coord.). **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Horsori, 1998.

GIL FERNÁNDEZ, J. **Fonética para profesores de español**: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.

QUILIS, Antonio. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco/Libros, 2010.

## FICHA BIBLIOGRÁFICA PARA EL PROFESOR

Allegro (2014, p. 8), llama la atención para la

(...) necessidade de se desenvolver exercícios que estimulem a atenção a novas pistas acústicas que diferenciam sons na LE”. Em outras palavras, precisamos ensinar os estudantes a escutar na língua estrangeira, a se valer das pistas acústicas para perceber as nuances daquilo que é semelhante em português e espanhol. Se o estudante não percebe as nuances, tratará o semelhante como igual. É preciso tornar a informação relevante para que chame a atenção do estudante.

Gil Fernández (2007): “Conviene insistir, desde el momento en que se inicia esta fase de producción en que los alumnos deben adoptar una disposición tensa (que se refleja claramente en los músculos faciales y del cuello) para lograr articular bien las vocales españolas” (p. 460).

“Las vocales españolas son muy tensas en términos relativos” (p. 472):

(...) las vocales cerradas son intrínsecamente más tensas que las abiertas, y las consonantes sordas lo son más que las sonoras. Pero, además, la ubicación de los distintos elementos dentro de la cadena, esto es, su distribución, influirá asimismo en su grado de tensión: las posiciones átonas disminuyen por lo general la tensión de los sonidos; las tónicas la acrecientan; el inicio de sílaba aumenta la tensión segmental, la coda la debilita; las cimas entonativas provocan la subida de la tensión del fonema que las ocupa, los valles producen el efecto contrario; finalmente, la realización de los fonemas tiende a ser más tensa en las sílabas iniciales de palabras que en las medias o finales (p. 151-152).

## FICHA BIBLIOGRÁFICA PARA EL PROFESOR (continuación...)

60

PRINCIPIOS DE FONOLOGÍA Y FONÉTICA ESPAÑOLAS

## 5.3.6. Alófonos fricativos de /b/, /d/, /g/

Las consonantes oclusivas sonoras [b], [d], [g], tratadas anteriormente, se realizan de este modo cuando van detrás de pausa y de consonante nasal, y [d] también detrás de [l]. En cualquier otra posición fonética, ya no aparecen como oclusivas, sino como fricativas<sup>52</sup>.

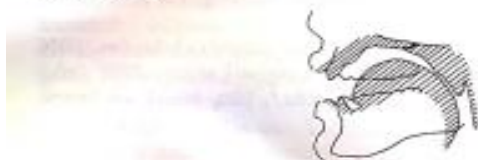


FIG. 5.18. Realización del fonema /x/ de /káxa/ caja.

Desde el punto de vista fonológico, no nos preocupa que estos fonemas se realicen como oclusivos o como fricativos, ya que la variación que sufren al modificarse su contorno fónico no cambia el valor significativo de la palabra en que están situados. Así, por ejemplo, el fonema /b/ de /báso/ vaso, se realiza como oclusivo en el contexto [úm báso] un vaso, pero como fricativa en [ése βáso], o [ése báso], ese vaso.

Resumiendo, podemos decir:

Fonemas	Alófonos						
/b/	<table border="0"> <tr> <td>{</td> <td>[b]</td> <td>[úm bóte] un bote</td> </tr> <tr> <td></td> <td>[β] o [b]</td> <td>[ése βóte], o [ése bóte], ese bote</td> </tr> </table>	{	[b]	[úm bóte] un bote		[β] o [b]	[ése βóte], o [ése bóte], ese bote
{	[b]	[úm bóte] un bote					
	[β] o [b]	[ése βóte], o [ése bóte], ese bote					
/d/	<table border="0"> <tr> <td>{</td> <td>[d]</td> <td>[úm déðo] un dedo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>[ð] o [d]</td> <td>[ése ðéðo], o [ése dédo], ese dedo</td> </tr> </table>	{	[d]	[úm déðo] un dedo		[ð] o [d]	[ése ðéðo], o [ése dédo], ese dedo
{	[d]	[úm déðo] un dedo					
	[ð] o [d]	[ése ðéðo], o [ése dédo], ese dedo					
/g/	<table border="0"> <tr> <td>{</td> <td>[g]</td> <td>[úm gáto] un gato</td> </tr> <tr> <td></td> <td>[ɣ] o [g]</td> <td>[ése γáto], o [ése gáto], ese gato</td> </tr> </table>	{	[g]	[úm gáto] un gato		[ɣ] o [g]	[ése γáto], o [ése gáto], ese gato
{	[g]	[úm gáto] un gato					
	[ɣ] o [g]	[ése γáto], o [ése gáto], ese gato					

<sup>52</sup> Véanse las figs. 5.3, 5.6 y 5.9.

## UNIDAD 1: SONIDOS CAMPEONES

### TAREAS

#### En esta unidad:

- Aprenderás el vocabulario de los deportes;
  - Practicarás expresiones para dar opiniones y expresar gustos y preferencias;
  - Aprenderás expresiones idiomáticas (Brasil, Argentina, España, Colombia).;
  - Reflexionarás acerca de la diferencia entre el habla y la escritura;
  - Aprenderás a empezar a escuchar la lengua española y a percibir/identificar algunos fenómenos en el habla que influyen en la pronunciación.
  - Tarea Final: Dramatización a partir de la imitación de un modelo (entrevista televisiva).
- 1) LLUVIA DE IDEAS: ¿Qué te parece la expresión “Tener las bolas llenas”? ¿Sabes lo que significa? ¿Conoces a otras expresiones que quieren decir lo mismo?

#### Creo que.../ Pienso que.../ Me parece que...



Si no tengas idea, cuenta con la ayuda del a continuación video para descubrir el significado: <https://www.youtube.com/watch?v=rmunJPGn-8c>. ¿Qué te sugieren las expresiones faciales y los gestos del muchacho?

- 2) Mira las imágenes. Por las siluetas, ¿consigues saber de qué se tratan y agruparlas en categorías? La mayoría de ellas, ¿de qué se tratan? (**Ficha 1**)

--	--	--

- 3) Ahora la clase será dividida en cuatro grupos. Cada grupo pensará en un deporte más para agregar a su lista y escogerá un representante para describirlo para toda la clase, ofreciendo pistas, para que intenten adivinar cuál es el deporte y también lo agreguen a su lista. Cuenten con la ayuda del recuadro a continuación.

Luego comenten a los compañeros cuáles deportes les gustan y si practican alguno.


Ese deporte se juega con → una pelota/ un balón.  
 Ese deporte se practica con → una tabla.  
 Es un deporte → individual/de equipo.  
 Se puede jugar/practicar → en el mar/ en la playa/  
 en la cancha del gimnasio de deportes.

**EL VOLEIBOL – EL SURF**



- 4) Escucha la narración de un evento en Francia. ¿Consigues comprender de lo que se trata? ¿Qué te ayudó a descubrir?
- 5) ¿Qué sabes acerca del ciclismo? ¿Conoces lo que es un pelotón? ¿Has conseguido comprender por medio del video? ¿Te gusta andar en bici?

Ideas principales	Problemáticas

- 6)  **¡A la lectura!** Lee la lectura de la noticia del periódico colombiano El Tiempo acerca del ciclismo en Colombia (**Ficha 2**). Subraya las dudas de vocabulario para preguntar al profesor. Luego, en grupos, realicen la lectura nuevamente e intenten identificar: las ideas principales del texto, las problemáticas presentadas y relaciónenlas con lo que pasa en Brasil.
- 7) **¡A saber!** El mes de julio de cada año se celebra el “Tour de Francia”. Es una de las más antiguas vueltas de ciclismo profesional y considerada la carrera más importante del mundo. El 25 de julio de 2018, el ciclista colombiano Nairo Quintana gana la 17ª etapa. Vamos a ver su entrevista antes de subir al podio. Luego, conteste oralmente al profesor corrigiendo las informaciones que sean necesarias:
- El día ha salido como él esperaba. Ha sido muy bueno.
  - La carrera no era para escaladores puros.
  - El día ha sido grandioso gracias a su equipo.
  - Quintana estaba muy triste con la falta de apoyo de los colombianos y de su familia.
  - Con la victoria se confirmó la confianza para seguir trabajando y luchando en la carrera.



- 8) Volveremos a ver la entrevista y ustedes podrán acompañarla con la transcripción (**Ficha 3**). Preste atención para lo que esté en negrita en la transcripción. A ver si consiguen percibir alguna diferencia en la manera de pronunciar lo que está escrito. ¿Qué hay de diferente si comparamos lo hablado con la grafía?
- 9) ¿Ha sido fácil o difícil percibir las diferencias en la tarea anterior? Consigues pensar en otros ejemplos de palabras o locuciones que presentan la relajación de los sonidos de /b,d,g/ cuando están entre vocales o la pérdida de la /d/ en verbos participiales? Piense con un compañero y discutan con el profesor y la clase.



- 10) **¡Hacia la canción!** En la canción del cantante español Alejandro Sanz, que hemos conocido en la unidad anterior, intenten identificar el fenómeno fonético de la caída de la /d/, que aparece en dos versos de ella. Vamos a escucharla (Ficha 4). Tras la primera etapa, escuchen la canción completa e intenten encontrar, a la vez, por lo menos dos o tres palabras en que ocurra el fenómeno de relajación de /b, d, g/.
- 11) **Tarea final:** Dramatización a partir de la imitación de un modelo (en parejas, uno será el entrevistador y el otro, el entrevistado). Vuelvan a la entrevista hecha con el ciclista colombiano Nairo Quintana y escojan un trecho donde aparezcan algunos de los fenómenos estudiados (pueden utilizar sus celulares para ver la entrevista cuantas veces sean necesarias). Van a ensayar el trecho y con la ayuda del profesor, grabar la presentación. Cada pareja debe comparar su actuación con la del modelo (la entrevista de Nairo). El profesor evaluará todas las presentaciones, pero solamente cinco serán vistas por toda la clase (será realizado un sorteo o quienes quieran ser voluntarios, pueden presentarse).

FICHAS

**FICHA 1**  
Imágenes<sup>101</sup>



---

<sup>101</sup> Las imágenes fueron tomadas de: <https://br.pinterest.com>

FICHA 2<sup>102</sup>

ARCHIVO

## Un milagro ciclista en un país sin apoyo

En Colombia hay poco apoyo público e incluso privado alrededor de este deporte.



En ningún momento de la historia de Colombia, un deporte ha dado tantos títulos, olímpicos, mundiales y en los más prestigiosos eventos, como el ciclismo en el último lustro. En ruta, BMX o pista han coronado de gloria al país Mariana Pajón, Jessica Parra, Nairo Quitana, Rigoberto Urán, Esteban Chaves, Miguel López, Fernando Gaviria, Edwin Ávila, Darwin Atapuma, Carlos Oquendo y Jarlinson Pantano, entre otros.

**Hoy Colombia es parte de la elite del ciclismo mundial, en 2013 y 2015, ha estado entre**

Alrededor de estos logros, hay un par de paradojas por resaltar. La primera, el poco apoyo público e incluso privado y la segunda, el desinterés alrededor de este deporte, de buena parte, de los medios y la incompreensión de las redes sociales.

El gobierno y sus políticas públicas están lejos de valorar el ciclismo o de facilitar su práctica deportiva, recreativa o como transporte urbano. Coldeportes acabó el Team Colombia y, a la fecha no lo ha reemplazado. Salvo Boyacá y Antioquia que tienen equipos de ciclismo, el resto de los departamentos carecen de ellos.

La Vuelta a Colombia, que lleva 66 ediciones, fue superada por un evento en Argentina de tan solo 10 ediciones. Bogotá no tiene equipo de ciclismo, ni una competencia significativa. A excepción de Bogotá y Medellín, las ciclovías que son el más maravilloso y masivo programa recreativo dominical, no existen o viven de milagro en la mayor parte de ciudades.

<sup>102</sup> Noticia disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16650790>. Accedido el: 28 mar. 2019.



## FICHA 2 (continuación)

Ciclismo en Colombia - Archivo Digital de Noticias de Colombia y el Mundo desde 1.980 - eltiempo.com

La exposición al riesgo es altísima, según Medicina legal en 2015, los usuarios de la bicicleta muertos en calles y carreteras, fueron 342 a nivel nacional y 62 en Bogotá, lo que representa, casi uno por día en el país y más de uno por semana en la capital.

Si desde lo público el desinterés ha sido grande, desde lo privado y las redes sociales la situación no es mejor. Los patrocinadores para el ciclismo son escasos, no hay uno solo para los grandes eventos europeos, como lo fue Café de Colombia, Postobón, Pony Malta y Avianca en los ochenta y noventa.

Los medios de comunicación apenas se están interesando, Caracol que compró los derechos del Tour, ha preferido algunos días pasar durante buena parte de la etapa sus programas matinales. Ningún medio de comunicación le está dando al ciclismo la importancia que se merece, no hay emisiones o publicaciones especializadas y el nivel de la mayoría de los locutores y comentaristas deja mucho que desear.

Esta precariedad de información sobre el ciclismo se amplía en la manera como algunos en las redes sociales cuestionan a nuestros ciclistas, por ejemplo han criticado a Nairo por no atacar en el Tour de Francia o a Chávez por no ganar el Giro de Italia.

El ciclismo es un gran deporte y el más importante en nuestro país, a pesar de sus escándalos de dopaje biológico y ahora tecnológico. Contrariamente, a lo que ocurre con el fútbol, no hay violencia, por culpa de las camisetas de ciclismo, no ha muerto un solo hincha en Colombia. Si bien los aficionados usamos camisetas del equipo de nuestra predilección, nadie nos ataca por ello.

En conclusión, gracias, mil gracias ciclistas colombianos por sus esfuerzos y logros, en pistas y carreteras del mundo, seguro que el futuro será mucho mejor. Se requiere una política pública para fomentar y proteger a nuestros ciclistas, e impulsar a los patrocinadores y medios de comunicación para que tomen en serio este deporte. ¿Dónde llegaría nuestro ciclismo si tuvieran el apoyo público y privada como el brindado en Inglaterra a sus ciclistas en la última década?

RICARDO MONTEZUMA

### FICHA 3

#### Video: Tour 2018/ Quintana: “Todavía seguimos creyendo”

Disponible en: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/tour-de-francia/tour-2018-quintana-todavia-seguimos-creyendo/4674345/>. Acceso: 30 jul. 2018.

Nairo Quintana, ciclista colombiano del Equipo Movistar, gana la 17ª etapa del Tour de Francia el 25/07/2018 (entrevista)

#### Transcripción<sup>103</sup>:

**Quintana:** Ha sido un día bastante grande. Un día que **había preparado**. Un día que **tenía marcado** y me **ha salido**, pues, muy bueno, como **esperaba**.

Lamentable que días atrás, eh (...), no **había tenido** buenas sensaciones, eh (...), no (...), no (...) había sentido bien el cuerpo y las pérdidas de tiempo, pues, fueron bastante malas para mí. Tengo buen cuerpo para lo que queda del Tour y como siempre he dicho, todavía seguimos creyendo y necesitamos hacer la carrera rápida y difícil (...) eh (...), la tercera semana nos **ha venido** bien y esperamos seguir, pues, luchando.

**Entrevistador:** El plano perfecto, ¿no?

**Quintana:** Sí, hoy estuvo perfecto. Eh (...) tuvimos Alejandro adelante, me ayudó un poco. Tuvimos a Soler al frente también, que ayudó a acelerar el pelotón y para hacer más difícil la carrera. **Sabíamos** que era una etapa de **escaladores puros**, netamente puros y ha sido, ha sido. Y así lo **hemos demostrado** el día de hoy.

**Entrevistador:** Y con muchos colombianos aquí en la montaña (...)

**Quintana:** Pues, es lo más emocionante y en mi corazón, pues lo siento el apoyo de ellos que siempre están en la carretera, en cada sitio donde estoy. Los mensajes que envían en las redes sociales, pues, es muy grande para mí, me anima y me ayuda mucho a motivarme para entregarlo **todo**.

Y a mi familia, a mis amigos que siempre me apoyan, están ahí. Están dándome consejos, apoyándome. Mi familia con las oraciones para que siempre nos vaya bien; a Dios para protegernos y que nos de su fortaleza y bueno, este día ha sido grandioso gracias a mi equipo también

(...) que **habíamos estado** un poco con confusión y tristeza que no nos había salido las cosas bien y hoy con esta victoria, pues, es bastante re confortable y nuevamente se confirma la confianza para seguir trabajando y luchando estos días.

**Entrevistador:** Muchas gracias. Muchas gracias

---

<sup>103</sup> La transcripción de la entrevista fue elaborada por la autora.

## FICHA 4

**Canción: “Corazón partío” - Alejandro Sanz (España)**

<p>Tiritas pa' este corazón partío (tiritando de frío)</p> <p>Tiritas pa' este corazón partío (pa' este corazón)</p> <p>Ya lo ves, que no hay dos sin tres Que la vida va y viene y que no se detiene Y qué sé yo</p> <p>Pero miénteme, aunque sea dime que algo queda</p> <p>Entre nosotros dos, que en tu habitación Nunca sale el Sol, ni existe el tiempo ni el dolor</p> <p>Llévame si quieres a perder a ningún destino Sin ningún por qué</p> <p>Ya lo sé, que corazón que no ve Es corazón que no siente El corazón que te miente, amor</p> <p>Pero sabes que en lo más profundo de mi alma Sigue aquel dolor por creer en ti ¿Qué fue de la ilusión y de lo bello que es vivir?</p> <p>¿Para qué me curaste cuando estaba herido Si hoy me dejas de nuevo el corazón partío? ¿Y quién me va a entregar sus emociones?</p> <p>¿Quién me va a pedir que nunca la abandone? ¿Quién me tamará esta noche si hace frío? ¿Quién me va a curar el corazón partido? ¿Quién llenará de primaveras este enero Y bajará la Luna para que juguemos? Dime, si tú te vas, dime cariño mío</p> <p>¿Quién me va a curar el corazón partido? Tiritas pa' este corazón partío (para este corazón partío)</p> <p>Tiritas pa' este corazón partío (pa' este corazón)</p> <p>Dar solamente aquello que te sobra Nunca fue compartir, sino dar limosna, amor Si no lo sabes tú, te lo digo yo</p> <p>Después de la tormenta siempre llega la calma Pero sé que después de ti Después de ti no hay nada</p> <p>¿Para qué me curaste cuando estaba herido Si hoy me dejas de nuevo el corazón partido? ¿Y quién me va a entregar sus emociones?</p> <p>¿Quién me va a pedir que nunca la abandone? ¿Quién me tamará esta noche si hace frío? ¿Quién me va a curar el corazón partido? ¿Quién llenará de primaveras este enero/ Y bajará la Luna para que juguemos?/ Dime, si tú te vas, dime cariño mío</p> <p>¿Quién me va a curar el corazón partido?</p>	<p>¿Y quién me va a entregar sus emociones? ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone? ¿Quién me tamará esta noche si hace frío? ¿Quién me va a curar el corazón partido? ¿Quién llenará de primaveras este enero Y bajará la Luna para que juguemos? Dime, si tú te vas, dime cariño mío</p> <p>¿Quién me va a curar el corazón partido? ¿Y quién me va a entregar sus emociones? (¿Quién me va a entregar sus emociones?)</p> <p>¿Quién me va a pedir que nunca la abandone? (¿Quién me va a pedir? ¿quién me tamará?)</p> <p>¿Quién me tamará esta noche si hace frío? ¿Quién me va a curar el corazón partío? ¿Quién llenará de primaveras este enero Y bajará la Luna para que juguemos? Dime, si tú te vas, dime cariño mío</p> <p>¿Quién me va a curar el corazón partío? ¿Y quién me va a entregar sus emociones? ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone? ¿Quién me tamará esta noche si hace frío? ¿Quién me va a curar el corazón partío? ¿Quién llenará de primaveras este enero (¿Quién llenará de primaveras?) Y bajará la Luna para que juguemos? Dime, si tú te vas, dime cariño mío</p> <p>¿Quién me va a curar el corazón partío? ¿Y quién me va a entregar sus emociones? (¿Quién me va a entregar sus emociones?)</p> <p>¿Quién me va a pedir que nunca la abandone? ¿Quién me tamará esta noche si hace frío? (Corazón, corazón, el corazón partido)</p> <p>¿Quién me va a curar el corazón partido? ¿Quién llenará de primaveras este enero Y bajará la Luna para que juguemos? Dime, si tú te vas, dime cariño mío</p> <p>¿Quién me va a curar el corazón partío? ¿Y quién me va a entregar sus emociones? ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone? ¿Quién me tamará esta noche si hace frío? (¿Quién me va a pedir? ¿quién me tamará? ¿quién me va a entregar?)</p> <p>¿Quién me va a curar el corazón partío? (El corazón partío)</p> <p>¿Quién llenará de primaveras este enero Y bajará la Luna para que juguemos? Dime, si tú te vas, dime cariño mío</p> <p>¿Quién me va a curar el corazón partío? ¿Y quién me va a entregar sus emociones? ¿Quién me va a pedir que nunca la abandone? ¿Quién me tamará esta noche si hace frío? ¿Y quién me va a curar el corazón partío? ¿Quién llenará de primaveras este enero?</p>
--	---

## UNIDAD 2: SONIDOS QUE DEJAN HUELLAS

**Autor (a):** Júlia Batista Alves.

**Nivel y Destinatarios:** A todos los niveles, dependiendo del nivel de competencia fónica de los estudiantes.

**Duración:** Aproximadamente 5 clases de 50 minutos cada una.

**Objetivo(s):** General: Aprender las formas entonativas básicas del español.  
Específicos: Percibir las subidas y bajadas de tono en oraciones declarativas e interrogativas; Reflexionar acerca del cambio de significados cuando se cambie la entonación; Aprender a hacer enlaces de palabras en español.

**Destrezas:** Expresión oral y escrita; comprensión oral y lectora.

**Contenidos:** Funcionales: Expresar acuerdo y desacuerdo; Léxicos: Vocabulario referente al tema de la lectura; Gramaticales: Expresiones y conectores argumentativos; género oral entrevista y género escrito reseña; Culturales: Eventos sobre libros y lectura.

**Dinámica:** Individual, pequeños grupos y grupos grandes.

**Materiales y Recursos:** Fotocopias de las fichas de actividades que se adjuntan; una radio, altavoz, laptop, móvil para hacer grabaciones en video; Programa informático Praat.

**Secuencia:**

### Tareas

Sugerencia de sesiones: De las tareas 1 a 4 (primera sesión de 50 minutos); de las tareas de 5 a 7 (segunda sesión de 50 minutos); tarea 8 (tercera sesión de 50 minutos) y, por fin, la tarea 9 (la última sesión de 50 minutos).

Esta unidad presenta está enfocada en las entonaciones interrogativas en español.

**Tarea Final:** Creación de una biblioteca en el salón de clase.

- En la tarea 1 la imagen hace referencia al libro *El increíble niño come libros*, del escritor irlandés Oliver Jeffers (2006). En la unidad el tema será sobre la lectura.

- En la tarea 2, las expresiones y conectores utilizados, así como la profundidad de las discusiones va a depender del nivel en que se encuentren los estudiantes.
- En las tareas 3 y 4, los estudiantes se concentrarán en reflexionar cómo se hacen preguntas en español. Luego, en las tareas siguientes, el profesor trabajará las formas entonativas básicas del español e intentará hacer que los estudiantes perciban las subidas y bajadas de tono.
- En la tarea 5 se puede discutir acerca de la Bienal del Libro de San Pablo.
- En la tarea 6, tras las inferencias de los estudiantes, es hora de empezar con la instrucción explícita. En este momento el profesor presentará las características principales de las **interrogativas absolutas o totales** (que exigen una respuesta “sí” o “no” y generalmente, presentan un final ascendente en español) y de las **interrogativas parciales** (que exigen más informaciones, respuestas más extensas y, generalmente, son pronominales con final descendente en español). Es importante que los estudiantes consigan percibir las subidas y bajadas de tono y comparar con su lengua materna, el portugués, en que ocurre justo lo contrario. De esa manera, es algo que puede generar bastante dificultad para los estudiantes brasileños y hacer con que presenten un acento extranjero marcado a causa de la no percepción de esas diferencias de patrones entonativos. Para dar ejemplos, el profesor puede volver a los diálogos de la Unidad 0, que presentaban subidas y bajadas de tono.

Además, el profesor puede utilizar como recurso visual el Programa Praat, que es un programa informático gratuito (puede ser descargado en <http://www.praat.org>) en el que podemos manipular la voz. Lahoz Bengoechea (2012, p. 116) nos presenta una guía de cómo grabar oraciones entonativas en Praat y dejar solo sonidos, sin palabras, para utilizar en las clases. También se puede obtener en el programa las gráficas de las curvas melódicas, para que los estudiantes puedan tener un *feedback* visual:

Una vez instalado, para grabar un sonido, iremos al menú *New>Record mono sound*. Aparecerá una grabadora típica (con las instrucciones *record, stop, play*, etc.). Al terminar de grabar, le damos al botón *Save to list & close*. Aparecerá nuestro sonido en la lista de la izquierda. A la derecha hay una columna con una serie de botones. En el apartado *Analyse*, le damos a *Periodicity>To pitch*, y aceptamos con *Ok* los valores por defecto que nos aparecen en el cuadro. Aparecerá un nuevo elemento, de tipo *Pitch*, en la lista de la izquierda. En el apartado *Synthesize*, le damos al botón *To sound (hum)*. Aparecerá un nuevo sonido, que es el que nos interesa, en el que se conserva la misma entonación original de la frase que hayamos grabado, pero sin palabras. Podemos escucharlo si le damos al botón *Play*. Para grabarlo en el ordenador, vamos al menú de arriba *Write>Write to WAV file*, y lo guardamos donde queramos, con el título que queramos, pero acordándonos de añadir a mano, al final del título, la extensión (.wav) (...) Si queremos obtener las gráficas (...) seleccionamos el objeto de tipo *Pitch* en la lista de la izquierda, y pinchamos en el botón *Draw>Draw*, y aceptamos los valores por defecto. Aparecerá el dibujo en otra ventana, y lo podemos copiar (CTRL + C) y pegarlo en *Word* o donde queramos.

\*Hay que tener en cuenta que no todas las preguntas son preguntas, pueden ser órdenes, peticiones, sugerencias, etc. Este puede ser un tema para otra unidad...

El Praat también es muy útil para realizar actividades con los estudiantes en las que puedan basarse en un modelo, grabarse y comparar su producción con la gráfica del modelo. De esta manera, los estudiantes van a reflexionar sobre sus producciones e pueden motivarse a intentar mejorarlas (autoevaluación). Para hacer la instalación del Praat y aprender cómo manejarlo, recomendamos consultar algún manual. Hay manual en español disponible en línea.

- En la tarea 7 se tratará del enlace de palabras (resilabificación) y se comentará con los estudiantes la característica de ritmo de tendencia silábica del español, de manera bien introductoria, ya que el enfoque de la unidad está en las entonaciones interrogativas.
- En la tarea final, organizar con los estudiantes el espacio donde los libros serán dispuestos; discutir las formas y condiciones de préstamo y sobre el cuidado con los libros; realizar el primer préstamo.

El profesor podrá profundizar sus conocimientos en el tema a partir de la bibliografía sugerida a continuación.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. **Fonética para profesores de español**: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.

HIDALGO NAVARRO, Antonio. **Aspectos de la entonación española**: viejos y nuevos enfoques. Madrid: Arco/Libros, 2006.

HIDALGO NAVARRO, Antonio; CABEDO NEBOT, Adrián. **La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE**. Madrid: Arco/Libros, 2012.

LAHOZ BENGOCHEA, José María. La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. In: GIL, Juana (ed.). **Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español**. Madrid: Editorial Edinumen, p. 93-132, 2012.

LAHOZ BENGOCHEA, José María. La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué. In: Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (**ASELE**), Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, 17., 2006, Logroño: Asociación del Español como lengua extranjera, v. 2, p. 705-720, 2007.

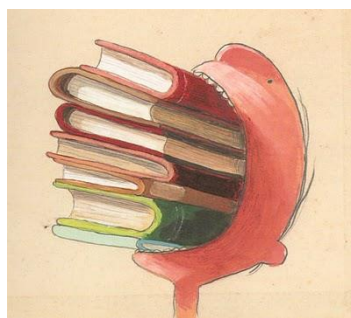
## UNIDAD 2: SONIDOS QUE DEJAN HUELLAS

### TAREAS

En esta unidad:

- Aprenderás vocabulario acerca del tema de la lectura;
- Practicarás estructuras para expresar acuerdo y desacuerdo;
- Aprenderás a hacer preguntas utilizando las entonaciones adecuadas;
- Reflexionarás acerca del cambio de significado cuando se cambia la entonación;
- Aprenderás a hacer enlaces de palabras en español;
- Practicarás la escritura de una reseña;
- Tarea Final: Creación de una biblioteca en el salón de clase.

- 1) LLUVIA DE IDEAS: ¿Qué te sugiere la imagen<sup>104</sup> a continuación? ¿Sabes de qué se trata?




- 2) Ordena las palabras para crear oraciones. Relaciona la idea de las oraciones con la imagen y di si estás de acuerdo o no con las afirmaciones (**Fichas 1A e 1B**). Discute con tus compañeros. ¿Qué opinan?
- a) es/conocimiento/es/ alimento/el/lectura/alma/para/la →
- b) varios/lee/y/mundos/por/quien/culturas/viaja →
- 3) ¿Cuáles serían las preguntas para las siguientes respuestas?

	<b>Me gusta leer en el baño porque es relajante.</b>
	<b>Los libros que más me gustan son los de Ciencia Ficción.</b>
	<b>Leo por placer y conocimiento, no porque me obligan.</b>
	<b>Me gusta mucho leer libros de poesía.</b>
	<b>Sí, leo otros cuentos además de los infantiles.</b>
	<b>No me gusta leer los anuncios, prefiero las noticias.</b>
	<b>Lo que más me gusta en los libros es</b>

<sup>104</sup> Imagen disponible en: <https://abrigodelcoronel.files.wordpress.com/2012/07/comelibros.jpg>. Accedido el: 28 abr. 2019.





- 7)  **¡Ojo!** Vuelvan a las siguientes preguntas y mira como el enlace de palabras hace diferencia a la hora de hablar. Recuerda que nosotros no hablamos palabras sueltas al comunicarnos, sino que vamos formando grupos de palabras, que es lo que confiere melodía y ritmo al habla:

**¿Lees en el baño?**  
**¿Te gusta leer anuncios?**  
**¿Cuál es tu libro favorito?**

- 8) Les presentamos un modelo de reseña de libro (**Ficha 2**). Discutan sobre las principales características de una reseña con la ayuda del profesor. Luego, cada uno va a pensar en un libro que tenga en casa que pueda ser donado para nuestra biblioteca de la clase (tarea final) y escribir una reseña acerca de él para que lo acompañe. De esta manera, todos de la clase van a poder escoger los libros que les interese para realizar el préstamo quincenal o mensual (podemos decidir juntos). Hagan primero un borrador y, a partir de las correcciones hechas por el profesor, escriban la versión final de la reseña. ¡Manos a la obra!
- 9) **Tarea Final: Creación de una biblioteca en el salón de clase.**

FICHA 1A<sup>105</sup>

# EXPRESAR LA OPINIÓN

## PEDIR UNA OPINIÓN

*¿Qué piensas/crees/opinas de...?*  
*¿Qué te parece a ti?*  
*¿Cuál es tu opinión?*  
*¿Cuál es tu punto de vista?*  
*Y tú, ¿Cómo lo ves?*

## EXPRESAR UNA OPINIÓN

*Creo/Pienso/Opino/Considero que...*  
*Para mí...*  
*(A mí) me parece que...*  
*En mi opinión...*  
*A mi juicio/parecer...*  
*Desde mi punto de vista...*  
*Está clarísimo que...*



## MOSTRAR ACUERDO

*Estoy de acuerdo contigo/con lo que dices*  
*Comparto tu opinión/tu punto de vista*  
*Tienes razón*  
*Pienso lo mismo que tú*  
*Estoy a favor de...*  
*A mí también/tampoco me parece que...*  
*Sí, es verdad que...*  
*Yo también lo creo*



## MOSTRAR DESACUERDO

*No estoy (nada) de acuerdo contigo*  
*No comparto tu opinión/tu punto de vista*  
*No tienes razón No pienso lo mismo que tú*  
*Pues yo no lo veo así*  
*Estoy en contra de...*  
*Estás equivocado*  
*No creo que sea cierto*  
*De ninguna manera*

[lenguajeyotrasluces.wordpress.com](http://lenguajeyotrasluces.wordpress.com)



**Lenguaje**  
Y OTRAS LUCES

<sup>105</sup> Disponible en: <https://lenguajeyotrasluces.com/2016/01/31/expresar-la-opinion/#main>. Accedido el: 28 abr. 2019.

# Conectores del discurso



Lenguaje  
Y OTRAS LUCES

Sirven para...

## ORDENAR EL DISCURSO

Antes de nada  
En primer lugar  
En segundo lugar  
En último lugar  
Por un lado/otro lado  
Por último  
Para empezar  
A continuación  
Primero/después/luego  
Finalmente  
Para terminar

## INTRODUCIR UN TEMA

En cuanto a  
Con relación a  
Con respecto a  
Por otra parte  
En relación con  
Por lo que se refiere a  
Acerca de

## AÑADIR IDEAS

Además  
Asimismo  
También  
Igualmente  
Al mismo tiempo  
Por otro lado  
Por otra parte  
Así pues

## ACLARAR O EXPLICAR

Es decir  
O sea  
Esto es  
En efecto  
Conviene subrayar  
Dicho de otra manera  
En otras palabras  
Con esto quiero decir

## EJEMPLIFICAR

Por ejemplo  
Concretamente  
En concreto  
En particular  
Pongamos por caso

## INTRODUCIR UNA OPINIÓN PERSONAL

Para mí  
En mi opinión  
Yo creo que  
A mi entender/parecer  
A mi juicio  
Según mi punto de vista  
Personalmente  
Considero que

## INDICAR HIPÓTESIS

Es posible  
Es probable  
Probablemente  
Posiblemente  
A lo mejor  
Quizá(s)  
Tal vez

## INDICAR OPOSICIÓN O CONTRASTE

Pero  
Por el contrario  
Aunque  
Sin embargo  
A pesar de  
No obstante  
En cambio  
Al contrario

## INDICAR CONSECUENCIA

Por esto  
Por tanto  
En consecuencia  
Por consiguiente  
Como resultado  
Por lo cual  
De modo/manera que  
De ahí que

## INDICAR CAUSA

Porque  
Ya que  
Como  
Puesto/dado que  
A causa de  
Debido a  
Visto que

## RESUMIR

En resumen  
En pocas palabras  
Para resumir  
En suma  
Globalmente  
En definitiva

## CONCLUIR O TERMINAR

En conclusión  
Para finalizar  
Para terminar  
Para concluir  
Por último  
En definitiva  
En resumen

<sup>106</sup>Disponible

[https://i2.wp.com/lenguajeyotrasluces.com/wpcontent/uploads/lenguajeyotrasluces.files\\_.wordpress.com/2016/01/marcadores-conectores-discurso.jpeg?ssl=1](https://i2.wp.com/lenguajeyotrasluces.com/wpcontent/uploads/lenguajeyotrasluces.files_.wordpress.com/2016/01/marcadores-conectores-discurso.jpeg?ssl=1). Accedido el: 28 abr. 2019.

FICHA 2<sup>107</sup>



**FONDO  
DE CULTURA  
ECONÓMICA**

Person

búsqueda por

GRUPO FONDO -
EDITORIAL -
NOVEDADES
NIÑOS Y JÓVENES -
PRENSA
LIBRERÍAS -



**El increíble niño comelibros**  
 Jeffers, Oliver  
 9789681682521  
 FONDO DE CULTURA ECONÓMICA (FCE)

Esta es la historia de Enrique, un niño al que le encantan los libros, pero no como a cualquier niño pueden gustarle. Un día, mientras tenía en una mano una paleta y en la otra un libro, Enrique, distraídamente, probó el libro. Notó que le gustaba, y aunque tenía sus dudas decidió comerse primero una palabra, luego una oración y, después, una página, luego de un par de días se había comido un libro entero. Inexplicablemente el conocimiento que contenían los libros llegaba al cerebro de Enrique, y pensó que con esto en poco tiempo podría ser la persona más lista del mundo, pero de pronto todo empezó a complicarse.

Ficha

Ficha editorial

Autor

Noticias

Ficha catalográfica

Jeffers, Oliver

El increíble niño comelibros/Jeffers Oliver ; trad. de Francisco Segovia—México : FCE, 2006  
 36 pp.: ilus.; 29 x 33 cm.—(Colec. LOS ESPECIALES DE A LA ORILLA DEL VIENTO)  
 1. Literatura Infantil  
 LC PZ7Dewey808.068 J754j

LIBRERÍA  
VIRTUAL

Ver en tienda

Disponble en

<sup>107</sup> Imagen disponible en: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/DetalleEd.aspx?ctit=100360E>.  
 Accedido el: 28 abr. 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz  
parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da  
procura, fora da boniteza e da alegria.*  
(FREIRE, 1996)

As considerações finais deste trabalho apresentam não só os resultados da investigação (os “achados”, nas palavras de Paulo Freire), mas também buscam fazer uma reflexão sobre o caminho percorrido, evidenciando a relação explicitada na epígrafe do encontro do achado com o processo da busca, processo esse que nos move em todos os âmbitos de nossa vida, não apenas no profissional ou no acadêmico. Levar em consideração o caminho percorrido até a chegada aos resultados permite-nos criar um panorama dos processos e das relações que influenciaram os resultados dos dados obtidos. Assim como nas nossas vidas pessoais, é difícil pensar em relações que não estejam influenciadas pelo meio em que vivemos e pelas interações que estabelecemos com outras pessoas; na pesquisa, igualmente, é difícil a chegada a resultados e conclusões sem levar em conta todas as relações e as interações implicadas no que diz respeito a áreas do conhecimento, a saberes, a teorias e práticas, por exemplo.

Em conformidade com o que explicitamos no decorrer desta pesquisa, o nosso interesse pela investigação do ensino da pronúncia nas aulas de ELE partiu, em um primeiro momento, das inquietações que as reflexões sobre as práticas e sobre o contexto de ensino e aprendizagem, de modo geral, suscitaram, em decorrência da nossa experiência de mais de dez anos em sala de aula como docente de ELE, tanto em escolas de idiomas quanto na rede pública de ensino.

Ao nos entendermos e nos posicionarmos como docentes investigadores sensíveis ao contexto de ensino e aprendizagem/aquisição, levando em consideração as contribuições da pedagogia do Pós-Método com a apresentação dos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade no processo de ensino e aprendizagem, foi possível não só identificar as inquietações e as dificuldades advindas da consideração do tema proposto, mas também analisá-las de maneira crítica e consciente, com embasamento teórico, e traçar algumas diretrizes que conduziram aos resultados finais obtidos e à contemplação de encaminhamentos futuros.

Assim, este trabalho se propôs, de modo geral, a tentar compreender como o ensino da pronúncia é abordado teoricamente pelos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e pelos professores que a lecionam no ensino médio da rede pública nas aulas de ELE. Nesse sentido, partimos da hipótese de que os professores podem não possuir uma orientação que dirija seu trabalho [sistemático] com a pronúncia e que isso pode ser fruto tanto da ausência de uma formação específica (continuada) quanto pela falta de manuais especializados sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia do ELE no contexto brasileiro.

Sobre o contexto brasileiro, no capítulo 1 discutimos brevemente sobre a presença/ausência da língua espanhola no sistema educativo, não com a intenção de esgotar ou apresentar de forma detalhada o percurso dessa língua no nosso território, mas com o intuito de situar o leitor de forma mais geral sobre o período de “(des)política” linguística pelo qual estamos passando e em que as línguas estrangeiras cada vez mais são desvalorizadas. A partir das considerações de relações de semelhança entre o português e o espanhol, como línguas próximas, ainda no referido capítulo, buscamos evidenciar o significado que a língua espanhola tem (ou deveria ter) para o brasileiro, considerando aspectos linguísticos, históricos, políticos, sociais e culturais que partilham e que deveriam resultar em proximidades. Em contrapartida, o que se produz mais fortemente são distanciamentos que emergem, justamente, da relação do brasileiro com a língua espanhola.

A proximidade entre aspas, resultante de características comuns entre as duas línguas, produzem crenças, preconceitos, estereótipos que culminam na visão distorcida de que o espanhol é uma língua fácil para o brasileiro e que, portanto, não é preciso estudá-la formalmente. Essas crenças e preconceitos compartilhados tanto por alunos quanto por professores, influenciam no processo de ensino e aprendizagem dessa língua de maneira negativa. Nesse sentido, o capítulo 1 se justifica por apresentar discussões que nos conduzem a questionar se a “(des)política” linguística instaurada no Brasil no momento e o conseqüente apagamento do espanhol e de outras línguas no currículo escolar brasileiro, não se deve, em grande medida, à crença de que sendo o espanhol uma língua fácil, uma língua “fonética”, todo brasileiro sabe e consegue comunicar-se facilmente nesse idioma – o que implica sua conseqüente desvalorização.

Cabe destacar, entretanto, que as crenças e preconceitos em relação à LE, também são permeados e perpetuados pelas políticas governamentais que prezam bem mais pela relação comercial e econômica que seja possível estabelecer entre os países, do que educar para a

vivência em um mundo cada vez mais plural, multicultural e multiétnico. Estabelecer relações e interações nesse contexto global, exige competências comunicativas interculturais que vão além de intercâmbios limitados e superficiais. Nesse sentido, assumimos que o ensino do espanhol para o brasileiro, e conseqüentemente, o ensino da pronúncia desse idioma exige o reconhecimento de algumas especificidades, como a questão da interlíngua, por exemplo, e a necessidade de uma metodologia de ensino diferenciada.

No capítulo 2, baseados na história dos métodos e abordagens na didática do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, delineamos um panorama a partir do qual foi possível observar momentos de protagonismo e apagamento da pronúncia ao longo da história. A configuração desse capítulo se mostrou importante para compreender certas teorias, conceitos, concepções, atividades e procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem/aquisição dessa competência.

De maneira complementar no que diz respeito à fundamentação teórica, o capítulo 3 se concentra na apresentação e discussão de teorias e conceitos referentes ao ensino e aprendizagem/aquisição do aspecto fônico e da pronúncia propriamente dita. Dessa forma, emergem conceitos como o de interlíngua, que vai apontar questões de interferências resultantes do contato entre as línguas, LM e LE ou L2; o conceito de intercompreensão, que vai permear a relação entre o português e o espanhol enquanto línguas próximas; os conceitos de “surdez fonológica” e “crivo fonológico”, que vão sinalizar a categorização dos sons e as formas como os aprendizes percebem esses sons, assim como nos Modelos da Fala de Flege; as teorias de Análise Contrastiva e Análise de erros, que vão influenciar na visão de como é possível prever um erro, de como devemos tratar os erros e dificuldades e como hierarquizá-los, de modo a facilitar a comunicação. Também emergem os conceitos de pronúncia, fonética, correção fonética, prosódia e reflexões sobre como, quando e o que ensinar nas aulas de pronúncia, resultando em propostas de atuação pedagógica já existentes e outras, criadas por nós, na forma de microestratégias baseadas nas teorias discutidas e no Pós-Método e, também, na forma de unidades didáticas, no capítulo 5 deste trabalho.

Os conhecimentos teórico-metodológicos que se manifestam nesse capítulo são responsáveis por possibilitar as discussões e reflexões na parte de análise dos dados, além de fundamentar a defesa da nossa tese de que é necessário investir mais na formação docente, no que diz respeito à abordagem do ensino da pronúncia na sala de aula de ELE. Entendemos que por meio de conhecimento teórico (aliado à prática) seja possível que os professores (re)pensar e planejar atividades de percepção com instrução explícita e, assim, tentar

contribuir de alguma maneira, para que os estudantes brasileiros de ELE possam avançar na sua competência fônica e construam um repertório fônico que os auxilie nos intercâmbios comunicativos mais complexos.

Defender essa tese implica considerar um ensino de pronúncia para a comunicação e para a interação. Cabe ressaltar, novamente, como foi explicitado ao longo do trabalho, que por ensino sistemático da pronúncia entendemos sua organização e planejamento mediante a definição de objetivos, conteúdos, atividades, exercícios, estratégias de correção e avaliação específicas para cada nível, bem como adequadas às especificidades de cada contexto de ensino e aprendizagem. Essa adequação faz parte das tarefas do professor, que é aquele que melhor conhece o contexto em que está inserido. Por sua vez, por uma maneira integrada do ensino da pronúncia compreendemos sua contextualização e integração a outros aspectos da língua, bem como a outras competências e habilidades. A caracterização de uma maneira integrada de trabalhar a pronúncia nas aulas de línguas delinea-se ao passo que prezamos por uma comunicação mais global (relação entre aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos, discursivos, paralinguísticos e extralinguísticos) e por uma competência comunicativa mais abrangente, no sentido de compreender aspectos sociais e culturais.

Já no capítulo 4, apresentamos nossa metodologia de pesquisa, caracterizamos os sujeitos, apresentamos o instrumento, a organização dos dados coletados, bem como procedemos à discussão e análise dos dados. Nossa metodologia é mista, de natureza qualitativa e consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado que apresentou questões abertas, fechadas e mistas a onze professores de espanhol do ensino médio de escolas localizadas no município de Guarulhos, na região metropolitana do estado de São Paulo.

A partir do procedimento de triangulação das informações obtidas com a aplicação do questionário, dialogando esse instrumento com as teorias e conceitos que fundamentaram a tese, foi possível constatar que os sujeitos da pesquisa, de modo geral:

- consideram o ensino da pronúncia importante;
- trabalham com atividades diversificadas, em certa medida;
- tiveram algum contato com teorias específicas, como, por exemplo, noções gerais de fonética e fonologia, ainda que de maneira pouco aprofundada;
- apontam algumas necessidades e deficiências, no que diz respeito ao trabalho com a pronúncia em sala de aula;



- entretanto, a maioria não utiliza nenhum material específico (manual ou guia) para a sua prática de ensino.

Da contradição entre considerar o ensino da pronúncia como algo importante e não utilizar material específico que oriente e conduza esse ensino, depreendemos que, apesar de os professores compreenderem a importância da pronúncia para os intercâmbios comunicativos, talvez eles assumam as complexidades que envolvem ensiná-la, tanto no que diz respeito às complexidades inerentes da questão da oralidade, enquanto fenômeno espontâneo quanto a questões próprias do contexto de ensino e aprendizagem, que não apareceram de forma explícita nas análises, mas que cabem serem colocadas aqui com vistas à reflexão sobre esse contexto: poucas horas de aulas de línguas, falta de recursos e materiais nas escolas, jornadas de trabalho extensas do professor que implicam em falta de tempo para se atualizar ou se dedicar mais à pesquisa, para preparar as aulas; má remuneração do profissional docente que o obriga a trabalhar em várias escolas, falta de familiaridade dos professores com alguns recursos tecnológicos, entre tantas outras questões que não nos cabe esgotar aqui. Ademais, a contradição instaurada pode ser fruto do desconhecimento de teorias e conceitos importantes, saberes necessários que apontamos no capítulo 3 deste trabalho, o que sugere a necessidade de uma formação continuada.

A hipótese confirmada foi a de que os professores podem não possuir uma orientação que dirija seu trabalho com a pronúncia, dada a ausência de uma formação específica no que diz respeito à formação continuada e, também, pela falta de manuais especializados sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia do ELE no contexto brasileiro.

A falta de aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos que envolvem o ensino e a aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, no caso, o espanhol, e especificamente, sobre o ensino da pronúncia, implicaram respostas, por parte dos docentes informantes, por vezes simplistas, reducionistas, que fugiram ao tema da pergunta e que misturaram alguns conceitos e teorias.

O desconhecimento de teorias e conceitos próprios do ensino e da aprendizagem/aquisição da pronúncia também implicou a forte vinculação da pronúncia à fonética tradicional e à reprodução na sua prática em sala de aula por parte de mais da metade dos professores, da mesma forma que declaram aprender a pronúncia associada à aplicação, quase majoritária, de atividades e exercícios estruturais atrelados à dependência da escrita.

Tais práticas foram tratadas por nós e podem ser negativas para a aquisição das características fônicas de uma nova língua, se forem empregadas de maneira exclusiva.

A carência revelada de uma prática orientada a um ensino sistemático e comunicativo da pronúncia evidencia a necessidade de buscar materiais que auxiliem o professor nessa tarefa. Nesse sentido, não só procuramos oferecer modelos de atuação pedagógica já existentes (capítulo 3), a partir dos quais seja possível que o professor possa adaptar e criar suas próprias atividades, como também buscamos apresentar propostas didáticas de exercícios e atividades para o ensino da pronúncia na sala de aula de ELE, por meio do diálogo entre os conceitos, as teorias abordadas e as principais dificuldades fônicas de estudantes brasileiros de espanhol (capítulo 5).

A hipótese de pesquisa também se confirma se considerarmos que não houve, por parte dos participantes, menção a nenhum material de cunho científico como referência para o planejamento das aulas de pronúncia. Tampouco o livro didático que utilizam oferece reflexões nesse sentido. Aliado a esse fato, ainda não há no contexto brasileiro, manual especializado ou guia para professores de ELE, que os auxilie no planejamento das aulas de pronúncia de uma maneira sistemática, apresentando objetivos, conteúdos, propostas de estratégias, procedimentos e atividades, além de reflexões teórico-metodológicas, como há, por exemplo, em Celce-Murcia *et al.* (2010) para o inglês e em Gil Fernández (2007) para o espanhol.

Reconhecemos o material didático como importante recurso para o professor, mas salientamos, mais uma vez, a recomendação de que ela não seja o único material utilizado pelo professor para ministrar as suas aulas. Os materiais didáticos podem complementar outros materiais utilizados pelo professor, inclusive os científicos, possibilitando novas visões de como tratar um mesmo tema ou conteúdo, de aplicar metodologias baseadas em métodos e abordagens diversificados, de acordo com o objetivo de cada atividade/exercício/tarefa, aliado aos interesses dos alunos, do professor e da instituição. Utilizar apenas um material implica limitar as formas de ensinar e aprender.

Com base nas percepções e nas reflexões apontadas, defendemos uma orientação metodológica para o ensino da pronúncia e para as aulas de línguas estrangeiras, de um modo geral, que caminhe em direção a um ecletismo crítico e consciente quanto à utilização e à aplicação de atividades, exercícios, procedimentos, estratégias de correção e avaliação, sempre adequados ao contexto de ensino aprendizagem e às especificidades que ele suscite.

A demonização deste ou daquele método ou abordagem, de forma simplista, ou a adoção exclusiva de apenas uma orientação metodológica – o que também vale para os materiais didáticos –, podem limitar o avanço da aprendizagem dos estudantes, se considerarmos que os estilos de aprendizagem são plurais e implicam à necessidade de formas de ensino igualmente plurais e flexíveis, além da questão de que cada conteúdo de pronúncia também atende a necessidades e objetivos específicos que, para serem alcançados, exigirão formas específicas de tratamento.

Observamos que a pedagogia do Pós-Método, uma das grandes responsáveis pela mudança de paradigma quanto à concepção limitada de método e a maneira de lidar com eles na sala de aula, também seja responsável pelo movimento de criação e adaptações de materiais por parte dos professores, contribuindo para a eliminação de preconceitos e para a adoção de uma orientação metodológica eclética, crítica e consciente, a qual nos referimos nas linhas anteriores. Esse tipo de orientação contribui mais facilmente à percepção das relações de interdependência e indissociabilidade de certas áreas, fenômenos, elementos e práticas, para as quais se recomenda uma maneira integrada de tratamento, como é o caso da comunicação e, conseqüentemente, do trabalho com a pronúncia nas aulas de línguas, considerando a natureza integradora da linguagem.

A partir de todas as discussões suscitadas, ao tratarmos dos métodos e das abordagens de ensino, bem como da condição ou da era Pós-Método, verificamos que um ensino sistemático e integrado da pronúncia exige que o professor seja não só sensível ao contexto e às especificidades dele, mas que possua certos conhecimentos que o auxiliarão a pensar e planejar esse ensino.

Para elaborar um planejamento em que o ensino resulte significativo para o estudante, é importante que o professor parta de atividades que vão contribuir para a aprendizagem/aquisição de aspectos fônicos mais característicos da LE em um primeiro momento. Nesse sentido, Gil Fernández (2007) salienta que é mais produtivo e significativo, em termos de aprendizagem, trabalhar com os estudantes partindo do que é mais característico e recorrente na língua que estão aprendendo, sobretudo se essas características estão compreendidas nas dificuldades desses aprendizes. Dessa forma, selecionamos algumas dificuldades de estudantes brasileiros de ELE, apresentadas em trabalhos como os de Masip (1995, 1999), Sandes (2010) e Oliveira; Cantero Serena (2011): o grau de tensão característico do espanhol, os sons aproximantes e as interrogativas absolutas informativas (ascendentes).

Diante de todo o exposto, com esse trabalho tivemos o intuito de contribuir não só para o diálogo entre teorias e práticas docentes, como também servir de instrumento de apoio à reflexão do professor sobre suas práticas e ações didáticas específicas que podem ser realizadas em busca da melhoria do ensino da pronúncia para seus estudantes. Em consequência a isso, temos a melhora do próprio ensino da língua espanhola no contexto nacional, para além do ensino médio.

De acordo com a impossibilidade de um único trabalho conseguir esgotar um tema, recomendamos que pesquisas futuras possam contribuir ainda mais à inclusão do aspecto fônico no ensino e na aprendizagem de línguas. Que novas pesquisas contemplem a elaboração de atividades e materiais e apliquem os que já existem, de modo a propiciar uma avaliação e um retorno das contribuições que uma experiência piloto de proposta didática como a nossa possa trazer para o ensino de línguas, em especial, o ensino do ELE.

## REFERÊNCIAS

ALEGRE, Teresa. A tradução em aula de língua estrangeira. *In*: ANDRADE, Ana Isabel; SÁ, Cristina Manuela (coords.). **A Intercompreensão em Contexto de Formação de Professores de Línguas**: algumas reflexões didáticas. Cadernos Didáticos, Série Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições, 2003, p. 47-54.

ALLEGRO, Fernanda Rangel Pestana. **Ensino de Pronúncia em Português Língua Estrangeira**: análise de livros didáticos. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/julia/Downloads/Fernanda%20Rangel%20Pestana%20Allegro%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/julia/Downloads/Fernanda%20Rangel%20Pestana%20Allegro%20(4).pdf). Acesso em: 29 set. 2018.

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Trad. José Pedro Xavier Pinheiro (1822-1882). Versão para *e-Book* (eBooksBrasil.com), 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00002a.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (1), Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG/ALAB, p.15-29, 2001.

ALMEIDA, Jéssica Chagas de. Políticas linguísticas e formação de professores de línguas: atributos previstos para o professor de E/LE. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. **Cuadernos Cervantes de la Lengua Española**, ano 6, n. 29, p. 45-56, 2000. Disponível em: [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html). Acesso em: 11 set. 2014.

BACHMAN, Lyle. **Fundamental Considerations in Language Testing Oxford**: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, Lyle; PALMER, Adrian S. **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAGNO, Marcos. Norma Linguística, Hibridismo & Tradução. **Traduzires**: Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da UNB, vol. 1, n. 1, p. 19-32, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/20891/19261>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 2011.

BARROS LORENZO, Rocío; GONZÁLEZ PINO, Ana María; FREIRE HERMIDA, Mar. **Curso de Literatura**. Español lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2006.

BARTOLÍ RIGOL, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **PHONICA: Revista Científica da Universidade de Barcelona**, vol. 1, 2005. Disponível em: [http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. La pronunciación por tareas en la clase de ELE. 2012. Tese (Doutorado em Didáctica de Língua e Literatura), Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

BAUER, Daniela de Almeida; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O Ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 14, n. 2, p. 287-314, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/29>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BENEDETTI, Mario. **Antología poética**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1994, p. 116-117.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-594, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (ed.). **Handbook of the Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986, p. 251-258. Disponível em: <http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BRANDÃO, Luciana Rodrigues. **Yo hablo, pero... ¿quién corrige?: a correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros**. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 4 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2005. 65 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, 08 ago. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 09 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 09 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em 09 ago. 2014.

BRITO, Karin Siebeneicher. A Abordagem da Intercompreensão na Aprendizagem de Línguas. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 3, Suplemento Especial, p. 117-131, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1192/625>. Acesso em: 16 fev. 2019.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Philadelphia, PA: Multilingual Matters, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica: Introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

CAMARGO, Moacir Lopes de. **O Ensino do Espanhol no Brasil: um pouco de sua história.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, vol. 43, n. 1, p. 139-149, Jan./Jun. 2004.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132004000100011&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132004000100011&script=sci_abstract). Acesso em: 27 nov. 2018.

CAMORLINGA, Rafael. A distância da proximidade – a dificuldade de aprender uma língua fácil. **Intercâmbio**, São Paulo, vol. VI, 1997. n.p. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/4098/2744>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CANALE, Michael. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J; CHMIDT, R (orgs.) **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CANALE, Michael.; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 1, 1980.

CANTERO SERENA, Francisco José. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: MENDOZA, Antonio (coord.). **Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Madrid: Prentice Hall, p. 545-572, 2003.

CANTERO SERENA, Francisco José; MENDOZA, Antonio. Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. In: MENDOZA, Antonio (coord.). **Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Prentice Hall, 2003.

\_\_\_\_\_. **Teoría y análisis de la entonación**. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2002.

\_\_\_\_\_. Conceptos clave en lengua oral. In: MENDOZA, Antonio. (coord.). **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Horsori, 1998.

\_\_\_\_\_. La Cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. **ASELE: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera**, actas del IV Congreso Internacional de ASELE, p. 247-256, 1994. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0247.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0247.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.

CARBÓ, C. et al. Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. **ELUA: Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante**, n. 17, p. 161-180, 2003. Disponível em: [http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Carbo\\_et\\_al\\_ELUA03.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf). Acesso em: 11 set. 2014.

CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe. **Características entonacionais do português e do espanhol: estudo contrastivo e instrumental**. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1998.

\_\_\_\_\_. Estudo fonético-acústico dos róticos no português e no espanhol para uma aplicação pedagógica. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 1090-1096, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10412164-Estudo-fonetico-acustico-dos-roticos-no-portugues-e-no-espanhol-para-uma-aplicacao-pedagogica.html>. Acesso em: 25 mai. 2018.



CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística) - IEL, UNICAMP, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro. **COLE**: 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2007. n.p.

CELCE-MURCIA, Marianne. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *In*: ALCÓN SOLER, E; SAFONTJORDÀ, M.P. (eds.). **Intercultural language use and language learning**. The Netherlands: Springer, p. 41-57, 2007.

Celce-Murcia, Marianne; DÖRNYEL, Zoltan; THURRELL, Sarah. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, 6(2): 5-35, 1995.

CELCE-MURCIA, Mariane. Teaching Pronunciation communicatively. **Mextesol Journal**, vol. 7, n. 1, p.10-25, 1983. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED234602.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. **Teaching pronunciation a course book and reference guide**. New York: Cambridge University Press, 2010.

CENOZ, Jasone. El concepto de competencia comunicativa. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (orgs.). **Vademécum para la formación de profesores**: Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 449-465.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ELE**. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodoverbotonal.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoverbotonal.htm). Acesso em: 13 ago. 2018.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis. **Cercanía Joven**: espanhol 1. São Paulo: Edições SM, 2013.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acesso em: 30 dez. 2015.

CONTRERAS, Matilde. **As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas** – A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de língua espanhola como LE. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, Pelotas, 1998. Disponível em: [http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wp-content/uploads/sites/4/2018/03/Las\\_trampas-Matilde\\_Contreras.pdf](http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wp-content/uploads/sites/4/2018/03/Las_trampas-Matilde_Contreras.pdf). Acesso em: 25 mai. 2018.

COOK, v. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quartely**, v. 33, n. 2, p. 185-209, Summer, 1999. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/NS1999.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

CORDEIRO, Dayane Mônica; LIMA MOREIRA, Glauber. La Enseñanza del Español en Brasil: Presente, Pasado y Futuro. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres. [Entrevista cedida a] **MarcoELE: Revista de Didáctica ELE**, n. 25, jul./dez., 2017. Disponível em: [https://marcoele.com/descargas/25/entrevista\\_moreno-eres.pdf](https://marcoele.com/descargas/25/entrevista_moreno-eres.pdf). Acesso em: 27 nov. 2018.

CORDER, Stephen Pit. The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics**, 5, 161-170, 1967.

CORTÉS, Maximiano. **Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación**. Madrid: Editorial Edinumen, 2002.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Editora UEL, 1999.

\_\_\_\_\_. **La interlengua**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BENITO PÉREZ, Pedro. Lingüística Contrastiva español-portugués: estado de la cuestión. **Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro**, p. 69-77, 2005. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2005/04\\_balbino-benitez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/04_balbino-benitez.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.

ELVIRA GARCÍA, Wendy. La entonación en el aula de ELE. **XXV Encuentro Práctico de profesores de ELE**. Barcelona: p. 41-46, 2016. Disponível em: [https://www.encuentro-practico.com/pdf16/dossier\\_ep\\_bcn.pdf](https://www.encuentro-practico.com/pdf16/dossier_ep_bcn.pdf). Acesso em: 18 dez. 2018.

ERAZO MUÑOZ, Angela; CHÁVEZ SOLÍS, Carlos. Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación. **SURES: Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA**, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/139>. Acesso em: 16 fev. 2019.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **ABEH: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Suplemento El Hispanismo en Brasil**, Madrid, p. 59-80, 2000.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Nota de Repúdio à Medida Provisória 746 – Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/nota-de-repudio-a-medida-provisoria-746>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FERNÁNDEZ, Ana Lourdes da Rosa Nieves. **Interface Português/Espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras),

Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, Pelotas, 2001. Disponível em: [http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wpcontent/uploads/sites/4/2018/03/Interface\\_Portugu%C3%A1\\_Espanhol\\_O\\_problema\\_de\\_Fonemas\\_em\\_uma\\_L%C3%ADngua\\_e\\_Alofonia\\_em\\_Outra-Ana-Lourdes-Fern%C3%A1ndez.pdf](http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wpcontent/uploads/sites/4/2018/03/Interface_Portugu%C3%A1_Espanhol_O_problema_de_Fonemas_em_uma_L%C3%ADngua_e_Alofonia_em_Outra-Ana-Lourdes-Fern%C3%A1ndez.pdf). Acesso em: 25 mai. 2018.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del ELE: tratamiento didáctico**. 1995. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0146.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf). Acesso em: 11 set. 2014.

FIRTH, Suzanne. Pronunciation syllabus design: A question of focus. *In: AVERY, Peter; EHRLICH, Susan. **Teaching American English Pronunciation***. Oxford University Press: 1992, p. 173-183.

FLEGE, James Emil. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. *In: HUEBNER, T.; FERGUSON, C. A. (eds.). **Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories***. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991, p. 249-290.

\_\_\_\_\_. Second-language speech learning: Theory, findings and problems. *In: STRANGE, W. (ed.). **Speech Perception and Linguistic Experience: theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research***. Timonium, MD: York Press, 1995, p. 233-277.

\_\_\_\_\_. The phonological basis of foreign accent: a hypothesis. **TESOL Quarterly**, v. 4, n. 15, p. 443-455, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Políticas Educativas e o espanhol na educação brasileira: entrevista a Elzimar Goettenauer de Marins Costa. [Entrevista cedida a] **Abeache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**. São Paulo: ABH, n. 12, p. 145-155, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

GONZÁLEZ, Neide Maia. A importância da formação inicial e continuada na atual conjuntura da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. *In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (orgs.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola***. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p. 15-22.

\_\_\_\_\_. A Lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre dizer e fazer. *In: ROJO, Sara [et al.] (org.). Congresso Brasileiro de Hispanistas (5.: 2008: Belo Horizonte, MG). **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas [e] I Congresso Internacional da Associação Brasileira de***

**Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 3175-3188, 2009a. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas\\_%203079-3467/A%20lei%2011.161.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/A%20lei%2011.161.pdf). Acesso em: 27 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. **Signo & Señas**, vol. 20, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, p. 21-32, 2009b.

HEY, Ana Paula; CITANI, Afrânio Mendes. Bourdieu e a educação. **RevistaCult**, n. 128, 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/bourdieu-e-a-educacao/>. Acesso em: 5 dez. 2018.

HIDALGO NAVARRO, Antonio. **Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques**. Madrid: Arco/Libros, 2006.

HIDALGO NAVARRO, Antonio; CABEDO NEBOT, Adrián. **La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE**. Madrid: Arco/Libros, 2012.

HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Londres: Penguin Books, p. 269-293, 1972.

INSTITUTO CERVANTES. El español: una lengua viva. **Informe 2016**. Disponível em: <https://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plan curricular del Instituto Cervantes**. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca del Instituto Cervantes, 2006. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm). Acesso em: 15 dez. 2018.

IRUELA, Agustín. ¿Qué es la pronunciación? **redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE**, Madrid, n. 9, 2007<sup>a</sup>, n.p. Disponível em: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16830](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16830). Acesso em: 6 dez 2015.

\_\_\_\_\_. Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. **MarcoELE: Revista de Didáctica**, n. 4, 2007b. Disponível em: <https://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

JIMENEZ, Pedro; SARMIENTO, José. A.; KOBERSKY, Eva. Utilización del sistema verbo-tonal de corrección fonética en la enseñanza del español a francohablantes.

**BOLETÍN AEPE: Asociación Europea de Profesores de Español**. año VI, n. 10, 1974. Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/boletin\\_10\\_06\\_74/boletin\\_10\\_06\\_74\\_05.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_10_06_74/boletin_10_06_74_05.pdf). Acceso: 13 ago. 2018.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis**. Issues and Implications. New York: Longman, 1985.

KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 45-52.

KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo; GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, IX, Brasilia: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 11-19, 1999.

KUMARAVADIVELU. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.

\_\_\_\_\_. **Understanding Language Teaching**: From Method to Postmethod. Mahwah, NJ: Routledge, 2006

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. Toward a PostMethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

\_\_\_\_\_. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, VA, vol. 28, n.1, p.27-48, 1994

\_\_\_\_\_. Macrostrategies for the second/foreign language teacher. **Modern Language Journal**, vol. 76. n. 1, p. 41-49, 1992.

LAHOZ BENGOCHEA, José María. La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. In: GIL, Juana (ed.). **Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español**. Madrid: Editorial Edinumen, p. 93-132, 2012.

LAHOZ BENGOCHEA, José María. La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué. In: Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (**ASELE**), Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, 17., 2006, Logroño: Asociación del Español como lengua extranjera, v. 2, p. 705-720, 2007.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEANDRO, Agamenom de Oliveira. A LEI 11.161: um marco na política externa brasileira para a América do Sul e a Medida Provisória nº 746. São Carlos, SP: **Linguagem**, v. 27, n. 2, 2017.

LEFFA, Vilson José. Metodologia de ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. **In:** LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEMOS, Marilene A. **O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil.** 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispanoamericana) – Departamento de Letras Modernas/FFLCH, USP, São Paulo, 2008.

LLISTERRI, J. Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías. **EsEspasa:** Revista de Profesores, 2001. Disponível em: [http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/CorrFon\\_NT\\_2001.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/CorrFon_NT_2001.pdf). Acesso em: 11 set. 2014.

\_\_\_\_\_. La Enseñanza de la pronunciación. **Cervantes:** Revista del Instituto Cervantes en Italia, n. 4, v. 1, p. 91-114. 2003. Disponível em: [http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf). Acesso em: 11 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Relationships between speech production and speech perception in a second language. **In: Proceedings of the XXXth International Congress of Phonetic Sciences – ICPhs 95**, Stockholm, Sweden, v. 4, p. 92-99, 1995. Disponível em: [http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Prod\\_Percep.html](http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Prod_Percep.html). Acesso em: 09 set. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MANIFESTO de repúdio à Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 da Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara. **Esquerda Diário**, São Paulo, 17 de out. 2016. Educação. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/MANIFESTO-DE-REPUDIO-A-MEDIDA-PROVISORIA-No-746-DE-22-DE-SETEMBRO-DE-2016-da-pos-graduacao-em>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **In:** DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

MARTIN, Ivan. **Síntesis** – curso de lengua española: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

MARTÍNEZ, Julián. Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). **Matices en Lenguas Extranjeras.** Revista Electrónica, n. 8, p. 80-101, 2014. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796/54723>. Acesso em: 16 fev. 2019.

MASIP, Vicente. Fonética espanhola para brasileiros-síntese. **Gelne**, Ano 1, n. 1, p. 152-158, 1999. Disponível em: [http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art\\_bcad569e5c18dee80055a1b6a07c6e63\\_204.pdf](http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art_bcad569e5c18dee80055a1b6a07c6e63_204.pdf). Acesso em 09 ago. 2014

\_\_\_\_\_. Dificuldades fonéticas segmentais de brasileiros recifenses estudantes de espanhol. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n. 5, p. 9-20, 1995.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. *In*: OLIVEIRA, Marly de (org.). **Obra completa**: Volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, p. 345, 1994.

MELLADO, Alicia. La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa. *In*: GIL, Juana (ed.). **Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español**. Madrid: Editorial Edinumen, 2012, p. 11-41.

MOLINA VIDAL, Isabel. Entonación, intención y relevancia: la importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas. **MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n.19, 2014.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El Español en Brasil. *In*: SEDYCIAS, José. (org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

OLIVEIRA, Aline; CANTERO SERENA, Francisco José. Características da entonação do espanhol falado por brasileiros. Anais do VII Congresso Internacional da **ABRALIN**, Curitiba, p. 84-98, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/286924285\\_Aline\\_Fonseca\\_de\\_Oliveira\\_Francisco\\_Jose\\_Canero\\_Serena\\_2011\\_Caracteristicas\\_da\\_entonacao\\_do\\_espanhol\\_falado\\_por\\_brasileiros](https://www.researchgate.net/publication/286924285_Aline_Fonseca_de_Oliveira_Francisco_Jose_Canero_Serena_2011_Caracteristicas_da_entonacao_do_espanhol_falado_por_brasileiros). Acesso em: 16 abr. 2019.

OSMAN, Soraia et al. **Enlaces** – espanhol para jóvenes brasileños 1. São Paulo: Mcmillan, 2013.

PINHO, Ana Sofia; ANDRADE, Ana Isabel. Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto. **Cadernos do LALE: Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Série Reflexões**, n. 4, Universidade de Aveiro, 2011.

POCH OLIVÉ, D. La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. **redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE**, Madrid, n. 1, 2004. n.p. Disponível em: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885). Acesso em: 09 ago. 2014.

POLIVANOV, Evgeny Dmitrievich. A percepção dos sons de uma língua estrangeira. *In: TOLEDO, Dionisio (org.). **Círculo Lingüístico de Praga**: estruturalismo e semiologia.* Porto Alegre: Editora Globo, 1931/1978, p. 113-128.

QUILIS, Antonio. **Principios de fonología y fonética españolas.** Madrid: Arco/Libros, 2010.

\_\_\_\_\_. **Principios de fonología y fonética españolas.** Madrid: Arco/Libros, 2002.

\_\_\_\_\_. Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (Brasil) y la española. **Revista de Filología Española**, vol. LXVIII, n. 1/2, 1988. Disponível em: <http://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/viewFile/412/462>. Acesso em: 21 nov. 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem e identidade. *In: **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 23-28.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e auto-estima. *In: **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 65-70.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICO RÓDENAS, Jorge. El acento y la sílaba en la clase de ELE. *In: GIL, Juana (ed.). **Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español.*** Editorial Edinumen: Madrid, 2012.

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida. **Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola.** 2010. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/.../8/8145/.../2010\\_EgisvandaIsysdeAlmeida.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/8145/.../2010_EgisvandaIsysdeAlmeida.pdf). Acesso em 04 ago. 2014.

SANTAMARÍA BUSTO, Enrique. Enseñar la competencia fonética. *In: RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre; RUIZ DE ZAROBÉ, Yolanda (eds.). **Enseñar hoy una lengua extranjera.*** Octaedro Editorial: Barcelona, 2013, p. 2-65.

\_\_\_\_\_. Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en el aula de ELE. **redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE**, n. 20, 2010.

\_\_\_\_\_. Un café con entonación... perdón... con leche. La entonación I. **CVC. DidactiRed:** Centro Virtual Cervantes, 2008. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio\\_08/07072008a.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/07072008a.htm). Accedido el: 10 nov. 2018

\_\_\_\_\_. Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. *In: MAETSU, Enrique Balmaseda (ed.). **Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso***



**Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)**, vol. 2. Logroño: Universidad de la Rioja, p. 1237-1250, 2007.

SANTOS, Leonor. **Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didáctica do Plurilinguismo**. 2007. Tese (Doutorado em Didáctica), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/15561688.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Linguística aplicada a la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L, 2010.

SELINKER, Larry. La interlengua. In: LICERAS, Juana Muñoz (ed.). **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1972/1992, p. 79-101.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **RevistaCult**, n. 128, 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>. Acesso em: 5 dez. 2018.

SILVA, Marcus Vinicius da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino da língua espanhola na educação básica. **RevDia: Revista Diálogos**. Edição comemorativa pelo Qualis B2, v. 6, n. 2, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5894/pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

TELLES, João Antonio. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TRUBETZKOY, Nikolai Sergeyeovich. Falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera. In: **Principios de fonología**. Tradução de D. García Giordano y L. J. Prieto. Madrid: Cincel, 1939/1973.

\_\_\_\_\_. **Principios de fonología**. Madrid: Cincel, 1939/1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Nota de Repúdio à MP 746 que promove reforma no ensino médio**. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/images/direcao/NotaRep%C3%BAdioMP746PEC241.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

USÓ VICIEDO, Lidia. La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta. **PHONICA: Revista Científica da Universidade de Barcelona**, vol.4, 2008.

VARGAS, Mariana Daré; ZORZO-VELOSO, Valdirene Filomena. O Programa Nacional do Livro Didático e as Línguas Estrangeiras Modernas: um olhar sobre o espanhol. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n. 14, p. 209-216, 2014.

VAILATTI, Teurra Fernandes; OLMO, Francisco Javier Calvo del. Intercompreensão como ferramenta didática para o ensino do Português Brasileiro no PBMIH. **Letra Magna: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 14, n. 23, 2018. Disponível em: [http://www.letramagna.com/artigos\\_23/artigo02\\_23.pdf](http://www.letramagna.com/artigos_23/artigo02_23.pdf). Acesso em: 16 fev. 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Algumas reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente. **EntreLínguas**, Araraquara, vol. 1, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2015.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. O Ensino do Espanhol no Brasil: revisitando o tema da política linguística. *In*: ZORZO-VELOSO, Valdirene Filomena (org.). **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos**. Londrina: UEL, 2013, p. 13-26.

ZORZO-VELOSO, Valdirene Filomena. Enseñar Español después de agosto de 2005: desafíos y perspectivas. *In*: ZORZO-VELOSO, Valdirene Filomena (org.). **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos**. Londrina: UEL, 2013, p. 27-39.

## APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada “O ENSINO DA PRONÚNCIA DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES”, orientada pelos Professores Doutores Odair Luiz Nadin da Silva e Egisvanda Isys de Almeida Sandes do programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista-UNESP- campus de Araraquara.
2. O principal objetivo desta pesquisa consiste em identificar, descrever e analisar as distintas atividades de pronúncia aplicadas em sala de aula por professores de espanhol do Ensino Médio - nível da Educação Básica brasileira no qual a língua espanhola tornou-se disciplina de oferta obrigatória em 2005, na rede pública regular de ensino da cidade de Guarulhos, localizada no estado de São Paulo. Pretendemos não só contribuir para o diálogo entre teorias e práticas docentes, como também servir de instrumento de apoio à reflexão do professor sobre suas práticas e ações didáticas específicas que podem realizar em busca da melhoria do ensino da língua espanhola no contexto nacional.
  - a. Você foi selecionado por ser professor de língua espanhola numa escola da rede regular de ensino e sua participação não é obrigatória.
  - b. Os objetivos deste estudo são observar e analisar quais são as distintas estratégias e procedimentos de ensino e correção de pronúncia utilizadas em sala de aula e como elas são aplicadas pelos professores, bem como propor uma abordagem pedagógica como ação didática específica que possa contribuir para a prática docente.
  - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em realização de entrevista individual, gravada em áudio, preenchimento de questionários e, se possível for, em autorizar a observação de suas aulas (que não serão gravadas), tudo na forma de pesquisa de campo pela pesquisadora responsável.
3. Considerando que nossa pesquisa envolve entrevista gravada em áudio e observação de aulas, o participante pode se sentir constrangido ao fornecer as respostas esperadas para a pesquisadora. No entanto, para amenizar esses riscos e constrangimentos, poderemos interromper a gravação e a observação das aulas, se necessário, prestando a devida assistência ao participante. Nesta pesquisa, esperamos como benefício, que o professor possa estabelecer relações entre teorias e práticas docentes, bem como refletir sobre ações didáticas específicas que possam contribuir para a melhoria do ensino. Garantimos que a pesquisadora prestará os devidos esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos envolvidos. Assim como garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
4. Como participante da pesquisa, você não terá gasto ou despesa, no entanto, caso isso ocorra e seja decorrente de sua participação, faremos o ressarcimento das despesas.
5. Como forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa, informamos que ficaremos à disposição dos mesmos durante e após o término da para atender quaisquer solicitações por e-mail.

6. Os dados obtidos serão divulgados de forma anônima resguardando a identidade dos participantes e estarão à disposição deles, caso queiram ter acesso às suas informações. Os dados coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de 3 anos, após essa data, eles serão devidamente descartados.
7. Como participante você terá a liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
  - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
  - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
8. Garantimos que manteremos o sigilo que assegure sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
  - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
  - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois serão criados nomes fictícios, protegendo e assegurando sua privacidade.
9. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Júlia Batista Alves<sup>108</sup>

E-mail: juliabatistaalves17@gmail.com

Endereço institucional: Departamento de Letras Modernas

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901

Araraquara – SP

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.**

**Local e data:**

---

**Assinatura do sujeito da pesquisa<sup>109</sup>**

---

<sup>108</sup> O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

<sup>109</sup> O sujeito da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

**APÊNDICE 2 – Modelo de Autorização da Instituição de Ensino  
AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

À Direção,

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCLAr/UNESP - Araraquara, solicitamos a realização do projeto de pesquisa: O Ensino da Pronúncia do Espanhol no Ensino Médio: análise das estratégias de professores.

A presente investigação está vinculada a doutoranda Júlia Batista Alves que tem como orientador o prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva (UNESP/Araraquara) e como coorientadora a profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes (UNESP/Araraquara). Esperamos contar com a colaboração de todos: coordenação, professores e alunos para a realização da coleta de dados do projeto que consistirá em aplicar: entrevistas individuais gravadas, questionários, observações de aulas e sessões de intervenção pedagógica, atividades todas essas direcionadas, especificamente, aos professores participantes da pesquisa.

A pesquisa será realizada em horário escolar combinado previamente com os professores de língua espanhola. Qualquer um dos participantes da pesquisa poderá solicitar do pesquisador esclarecimento sobre sua metodologia antes e durante sua realização.

Os participantes da pesquisa terão plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento durante a pesquisa sem nenhum tipo de risco, desconforto ou penalização. Elucidamos que sua participação não implicará em qualquer forma de ressarcimento ou indenização. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e publicações científicas mantendo-se os nomes dos professores e da escola em absoluto sigilo. Por meio desta divulgação espera-se contribuir para um melhor entendimento da situação atual da área de investigação.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e colocamo-nos a sua disposição para informações complementares.

---

Doutoranda Júlia Batista Alves  
Pesquisadora

---

Assinatura da Direção

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

## APÊNDICE 3 – Questionário piloto

### QUESTIONÁRIO PILOTO

Prezado (a) professor (a),

O presente questionário refere-se a uma pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara, sob a orientação do prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva (odairnadin@fclar.unesp.br) e da profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes (wandasandes@fclar.unesp.br), acerca do ensino da pronúncia do espanhol no Ensino Médio. O instrumento aqui apresentado compõe-se de três partes, as quais peço sua colaboração para o preenchimento correto e o mais exato possível no que diz respeito às respostas das perguntas. É importante ressaltar que as informações aqui prestadas são confidenciais, sua identidade será preservada e qualquer informação extraída desse instrumento de pesquisa, será utilizada, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos. Adianto, desde já, que você pode sentir-se à vontade para entrar em contato comigo para mais esclarecimentos pelo e-mail: juliabatistaalves17@gmail.com

Grata pela sua colaboração,  
Júlia Batista Alves

#### PARTE I - Dados pessoais

1.1 Nome (opcional): \_\_\_\_\_  
 Nome fictício (opcional): \_\_\_\_\_  
 Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

1.2 SEXO:  
 feminino  
 masculino

1.3 IDADE:  
 entre 20-25  
 entre 26-30  
 entre 31-35  
 entre 36-40  
 entre 41-45  
 entre 46-50  
 mais de 51 anos

1.4 NACIONALIDADE: \_\_\_\_\_  
 Se estrangeiro, há quanto tempo reside no Brasil? \_\_\_\_\_

1.5 FORMAÇÃO ACADÊMICA  
 (por favor, marque todas as opções que se aplicam a você):

( ) Graduação em Letras - Espanhol. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.  
( ) Letras - Espanhol (cursando). Em que ano você está? \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Letras - Outra habilitação. Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Outro(s) Curso(s) Superior(es): \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Outro Curso Superior (cursando): \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Curso de Especialização. Concluído em: \_\_\_\_\_ / Cursando ( )  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação: Mestrado. Concluído em: \_\_\_\_\_ / Cursando ( )  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação: Doutorado. Concluído em: \_\_\_\_\_ / Cursando ( )  
Instituição: \_\_\_\_\_

1.6 Há quanto tempo você leciona a língua espanhola? \_\_\_\_\_.

1.7 Escolas e níveis em que atuano momento: \_\_\_\_\_.

## **PARTE II - A aprendizagem da pronúncia nas aulas de ELE: experiência pessoal**

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor represente(m) o seu ponto de vista sobre a sua aprendizagem de pronúncia em Língua Espanhola:

2.1 De modo geral, como o ensino da pronúncia foi tratado e abordado nas suas aulas de ELE como estudante:

- ( ) com o apoio de textos diversos
- ( ) em aulas expositivas teóricas
- ( ) com exercícios de escuta e repetição
- ( ) com o apoio de transcrições fonéticas
- ( ) com o apoio do alfabeto fonético
- ( ) com o apoio de descrições articulatórias
- ( ) com o apoio de exercícios de pares mínimos
- ( ) por meio da leitura em voz alta

- em laboratório de idioma
- com o apoio da gravação dos próprios estudante
- por meio de atividades para preencher lacuna
- por meio de atividades com sons isolado
- por meio de atividades com sons em contexto
- de maneira independente com relação a outras competências e habilidades
- de maneira integrada a outras competências e habilidades
- de outra forma. Qual?

2.2 No que diz respeito aos elementos segmentais e suprasegmentais, você sabe a diferença entre eles?

- sim
- mais ou menos
- não

2.3 Explique brevemente com suas palavras o que são os elementos segmentais e os suprasegmentais.

---

---

---

### **PARTE III - O ensino de pronúncia nas aulas de ELE: prática docente**

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor represente(m) o seu ponto de vista sobre o ensino de pronúncia em Língua Espanhola:

3.1. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de pronúncia nas suas aulas de ELE, você a considera a realização de atividades em duplas ou grupos de alunos:

- muito importante
- importante
- pouco importante
- desnecessária

3.2. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de pronúncia nas suas aulas de ELE, você a considera:

- muito importante desde os níveis iniciais
- é relevante apenas para níveis de ensino mais avançados
- é relevante apenas para os cursos de formação de professores
- pouco importante
- irrelevante

3.3. De modo geral, como o ensino da pronúncia é abordado nas suas aulas de ELE como professor?

- com o apoio de textos diversos



- em aulas expositivas teóricas
- com exercícios de escuta e repetição
- com o apoio de transcrições fonéticas
- com o apoio do alfabeto fonético
- com o apoio de descrições articulatórias
- com o apoio de exercícios de pares mínimos
- por meio da leitura em voz alta
- em laboratório de idiomas
- com o apoio da gravação dos próprios estudantes
- por meio de atividades para preencher lacunas
- por meio de atividades com sons isolados
- por meio de atividades com sons em contexto
- de maneira independente com relação a outras competências e habilidades
- de maneira integrada a outras competências e habilidades
- de outra forma. Qual? \_\_\_\_\_.

3.4. Em sua opinião, os materiais didáticos que você utiliza propõem uma maneira sistemática de trabalhar com a pronúncia em sala de aula de ELE?

- sim, os materiais didáticos propõem objetivos, conteúdos, exercícios e atividades significativas, contextualizadas, bem como formas de correção e avaliação da pronúncia.
- não propõem uma maneira sistemática
- não possui uma opinião formada sobre o assunto
- outra opinião. Por gentileza, justifique brevemente sua resposta:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

3.5. Você acredita que dificuldades de pronúncia podem prejudicar a inteligibilidade de uma mensagem e, conseqüentemente, dificultar o intercâmbio comunicativo?

- sim
  - não.
- Por quê?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

3.6. Você acredita que o professor de línguas estrangeiras deve possuir conhecimentos fonéticos e fonológico tanto da língua materna dos estudantes, como da língua estrangeira para poder ensinar pronúncia?

- sim
  - não.
- Por quê?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

3.7. Você utiliza além do material didático adotado, algum manual ou guia que oriente o seu trabalho com a pronúncia em sala de aula?

( ) sim

( ) não.

Em caso afirmativo, que material é esse?

---

---

---

---

## APÊNDICE 4 – Questionário versão oficial

### QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a),

O presente questionário refere-se a uma pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara, sob a orientação do prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva (odairnadin@fclar.unesp.br) e da profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes (wandasandes@fclar.unesp.br), acerca do ensino da pronúncia do espanhol no Ensino Médio. O instrumento aqui apresentado compõe-se de três partes, as quais peço sua colaboração para o preenchimento correto e o mais exato possível no que diz respeito às respostas das perguntas. É importante ressaltar que as informações aqui prestadas são confidenciais, sua identidade será preservada e qualquer informação extraída desse instrumento de pesquisa será utilizada, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos. Adianto, desde já, que você pode sentir-se à vontade para entrar em contato comigo para mais esclarecimentos pelo e-mail: juliabatistaalves17@gmail.com

Grata pela sua colaboração,  
Júlia Batista Alves

#### PARTE I - Dados pessoais

1.1 Nome (opcional): \_\_\_\_\_  
 Nome fictício (opcional): \_\_\_\_\_  
 Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

1.1 SEXO:  
 feminino  
 masculino

1.2 IDADE:  
 entre 20-25  
 entre 26-30  
 entre 31-35  
 entre 36-40  
 entre 41-45  
 entre 46-50  
 mais de 51 anos

1.3 NACIONALIDADE: \_\_\_\_\_  
 Se estrangeiro, há quanto tempo reside no Brasil? \_\_\_\_\_

1.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA  
 (por favor, marque todas as opções que se aplicam a você):

( ) Graduação em Letras - Espanhol. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.  
( ) Letras - Espanhol (cursando). Em que ano você está? \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Letras - Outra habilitação. Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Outro(s) Curso(s) Superior(es): \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Outro Curso Superior (cursando): \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Curso de Especialização. Concluído em: \_\_\_\_\_ / Cursando ( )  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação: Mestrado. Concluído em: \_\_\_\_\_ / Cursando ( )  
Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação: Doutorado. Concluído em: \_\_\_\_\_ / Cursando ( )  
Instituição: \_\_\_\_\_

1.6. Há quanto tempo você leciona a língua espanhola e em quais níveis atuou nesse período? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.7. Quais são os níveis em que atua no momento?

\_\_\_\_\_

## **PARTE II - A aprendizagem da pronúncia nas aulas de ELE<sup>110</sup>: experiência pessoal**

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor represente(m) o seu ponto de vista sobre a sua aprendizagem da pronúncia do Espanhol:

2.1. De modo geral, como o ensino da pronúncia foi tratado e abordado nas suas aulas de ELE como estudante da graduação:

\_\_\_\_\_

<sup>110</sup> ELE: Espanhol como Língua Estrangeira.

- com o apoio de textos diversos
- em aulas expositivas teóricas
- com exercícios de escuta e repetição
- com o apoio de transcrições fonéticas
- com o apoio do alfabeto fonético
- com o apoio de descrições articulatórias
- com o apoio de exercícios de pares mínimos
- por meio da leitura em voz alta
- em laboratório de idiomas
- com o apoio da gravação dos próprios estudantes
- por meio de atividades para preencher lacunas
- por meio de atividades com sons isolados
- por meio de atividades com sons em contexto
- de maneira independente com relação a outras competências e habilidades
- de maneira integrada a outras competências e habilidades
- de outra forma. Qual? \_\_\_\_\_.

Observação: Se o ensino da pronúncia foi abordado, também, em cursos de capacitação ou pós-graduação, por favor, explicita aqui como foi

---



---



---

\_\_\_\_\_.

2.2. No que diz respeito aos elementos segmentais e suprasegmentais, você sabe a diferença entre eles?

- sim
- mais ou menos
- não

2.3. Explique brevemente com suas palavras o que são os elementos segmentais e os suprasegmentais.

---



---



---

\_\_\_\_\_.

### **PARTE III - O ensino da pronúncia nas aulas de ELE: prática docente**

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor represente(m) o seu ponto de vista sobre o ensino da pronúncia do Espanhol:

3.1. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da pronúncia nas suas aulas de ELE, você considera a realização de atividades em duplas ou grupos de alunos:

- muito importante
- importante

- pouco importante  
 desnecessária

3.2. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da pronúncia nas suas aulas de ELE, você a considera:

- muito importante desde os níveis iniciais  
 é relevante apenas para níveis de ensino mais avançados  
 é relevante apenas para os cursos de formação de professores  
 pouco importante  
 irrelevante

3.3. De modo geral, como o ensino da pronúncia é abordado nas suas aulas de ELE como professor?

- com o apoio de textos diversos  
 em aulas expositivas teóricas  
 com exercícios de escuta e repetição  
 com o apoio de transcrições fonéticas  
 com o apoio do alfabeto fonético  
 com o apoio de descrições articulatórias  
 com o apoio de exercícios de pares mínimos  
 por meio da leitura em voz alta  
 em laboratório de idiomas  
 com o apoio da gravação dos próprios estudantes  
 por meio de atividades para preencher lacunas  
 por meio de atividades com sons isolados  
 por meio de atividades com sons em contexto  
 de maneira independente com relação a outras competências e habilidades  
 de maneira integrada a outras competências e habilidades  
 de outra forma. Qual? \_\_\_\_\_.

3.4. Quais livros didáticos você utiliza nas suas aulas de ELE?

---



---



---

3.5. Em sua opinião, os materiais didáticos que você utiliza propõem uma maneira sistemática de trabalhar com a pronúncia em sala de aula de ELE?

- sim, os materiais didáticos propõem objetivos, conteúdos, exercícios e atividades significativas, contextualizadas, bem como formas de correção e avaliação da pronúncia  
 não propõem uma maneira sistemática  
 não possui uma opinião formada sobre o assunto  
 nem sempre  
 outra opinião. Por gentileza, justifique brevemente sua resposta

---



---

---

---

3.6. Você acredita que dificuldades de pronúncia podem prejudicar a inteligibilidade de uma mensagem?

( ) sim

( ) não

Por quê?

---

---

---

---

3.7. Você acredita que o professor de línguas estrangeiras deve possuir conhecimentos fonéticos e fonológicos tanto da língua materna dos estudantes, como da língua estrangeira para poder ensinar pronúncia?

( ) sim

( ) não.

Por quê?

---

---

---

3.8. Você utiliza além do material didático adotado, algum manual ou guia que oriente o seu trabalho com a pronúncia em sala de aula?

( ) sim

( ) não.

Em caso afirmativo, que material é esse?

---

Em caso negativo, como costuma planejar e preparar suas atividades de pronúncia?

---

---

---

---

---

---

---

---

---


## ANEXO 1 – Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética


**DETALHAR PROJETO DE PESQUISA**

---

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O ENSINO DA PRONÚNCIA DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES  
 Pesquisador Responsável: Júlia Batista Alves  
 Área Temática:  
 Versão: 1  
 CAAE: 5551416.9.0000.5400  
 Submetido em: 21/05/2016  
 Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara  
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado  
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável  
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_691451

---

**DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA**

- ✖ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
- ✖ Pendência Documental (PO) - Versão 1
  - ✖ Documentos do Projeto
    - Comprovante de Recepção - Submissã
    - Folha de Rosto - Submissão 2
    - Informações Básicas do Projeto - Subm
    - Outros - Submissão 2
    - Projeto Detalhado / Brochura Investigac
    - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
  - ✖ Apreciação 2 - UNESP - Faculdade de Ciê
- ✖ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações