



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**CARLA AGUIAR FALCÃO**

**ENSINO DE PRONÚNCIA NO CURSO DE ESPANHOL DO NÚCLEO DE LÍNGUAS  
DA UECE: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DIDÁTICA**

**Fortaleza**

**2009**

**CARLA AGUIAR FALCÃO**

**ENSINO DE PRONÚNCIA NO CURSO DE ESPANHOL DO NÚCLEO DE LÍNGUAS  
DA UECE: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada (Área de concentração: Estudos da Linguagem).

Orientação: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

**FORTALEZA**

**2009**

CARLA AGUIAR FALCÃO

ENSINO DE PRONÚNCIA NO CURSO DE ESPANHOL DO NÚCLEO DE LÍNGUAS  
DA UECE: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada (Área de concentração: Estudos da Linguagem).

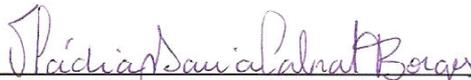
Orientação: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

Aprovada em: 24/08/2009

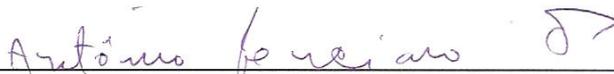
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho (Presidente)



Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (1ª Examinador)



Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes (2ª Examinador)

Dedico o presente trabalho a minha  
mãe, por todas as boas razões do  
mundo.

## AGRADECIMENTOS

Mais do que para agradecer, este espaço me serve para reconhecer o carinho, apoio, estímulo, discussões e infinitas colaborações de quem, direta ou indiretamente, foi fundamental para a realização desse trabalho.

A Deus, agradeço pela constante presença em minha vida e por tornar tudo possível;

A minha mãe, por seu amor infinito e por ser meu maior exemplo de ser humano;

Ao meu padrasto, por dar forças a minha mãe em minhas ausências;

A minha família, pelo carinho e incentivo;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho, pela credibilidade e orientação;

Ao Cloves, pela presença mesmo longe e por sempre acreditar em mim;

À Letícia, pela nossa longa história de estudos e amizade;

Ao Beto, pelas traduções e estímulo;

À Eliza, pelo seu inestimável apoio afetivo e científico;

Aos meus companheiros de chalé verde, Michele, Edmar, Eliza e Genário, pelo apoio, companheirismo e sólida amizade que construímos;

Aos meus amigos pela força e paciência;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UECE, pelos conhecimentos partilhados ao longo do curso;

Ao Núcleo de Línguas da UECE, por sempre possibilitar meu crescimento profissional e pessoal;

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Ceará – FUNCAP, pela bolsa concedida.

## RESUMO

Este trabalho verifica o tratamento dado ao ensino de pronúncia nas aulas de espanhol do Núcleo de Línguas da UECE, e apresenta uma proposta para um ensino de pronúncia que possibilite o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. A investigação foi conduzida com três professores de espanhol da instituição a partir de um período de observação, da aplicação de questionário e da análise do livro didático *Nuevo Ven*. Os dados das observações nos revelaram que os professores não reconhecem em sala de aula a importância do ensino da pronúncia, restringindo o tratamento desse aspecto da língua a correções pontuais de erros dos alunos e a atividades de audição e repetição de sons. Constatamos também que os docentes não privilegiam em sua prática os elementos supra-segmentais da pronúncia, como a entoação e o acento. No questionário aplicado, os professores admitiram trabalhar principalmente os elementos segmentais da pronúncia, mas afirmaram utilizar estratégias e materiais que não foram observados na prática de sala de aula, apontando, ainda, que consideram a pronúncia como um dos aspectos mais importantes da língua. A análise do livro didático nos permitiu verificar que o manual não apresenta uma sistematização dos conteúdos de pronúncia, restringindo-se a abordar os elementos de pronúncia através de atividades repetitivas e monótonas. Além disso, só inclui conteúdos relativos à pronúncia no volume adotado no nível inicial de ensino. A análise conjunta dos dados obtidos nos indica que há uma distância entre a concepção de ensino do professor sobre sua própria prática e a realidade observada em sala de aula, bem como o descaso com o ensino da pronúncia. Com a aplicação do questionário constatamos também que não há no Núcleo de Línguas uma proposta para o ensino de pronúncia e que os professores a julgariam importante. Com base nessa afirmação e nos resultados obtidos, elaboramos uma proposta didática para o ensino de pronúncia do espanhol que visa contemplar de forma coerente os sons, marcas acentuais e de entoação da língua espanhola de forma a promover a melhoria das habilidades orais dos alunos, servindo também aos professores como um estudo beneficiador de sua prática docente.

Palavras-chave: Pronúncia; Espanhol Língua Estrangeira; Ensino/Aprendizagem.

## RESUMEN

Este trabajo verifica el tratamiento dado a la enseñanza de la pronunciación en las clases de español del Núcleo de Línguas de UECE, y presenta una propuesta para la enseñanza de la pronunciación que posibilite el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes. La investigación se llevó a cabo con tres profesores de español de la institución a partir de un período de observación, de la aplicación de cuestionario y del análisis de la guía didáctica *Nuevo Ven*. Los datos de las observaciones nos revelaron que los profesores no reconocen en el aula la importancia de la enseñanza de la pronunciación, restringiendo el tratamiento de ese aspecto de la lengua a correcciones puntuales de los errores de los estudiantes y a actividades de escucha y repetición de sonidos. Constatamos también que los profesores no centran su práctica en los elementos suprasegmentales de la pronunciación, como la entonación y el acento. En el cuestionario aplicado, los profesores admitieron trabajar principalmente los elementos segmentales de la pronunciación, pero afirmaron utilizar estrategias y materiales que no se observaron en la práctica en clase, indicando, además, que consideran la pronunciación como uno de los aspectos más importantes de la lengua. El análisis de la guía didáctica nos ha puesto de manifiesto que el manual no presenta una sistematización de los contenidos de la pronunciación, restringiéndose a tratar de los elementos de la pronunciación a través de actividades repetitivas y monótonas. Además, sólo incluye contenidos relativos a la pronunciación en el tomo utilizado en el nivel inicial. El análisis conjunto de los datos obtenidos nos muestra que hay una distancia entre el diseño de la enseñanza de los docentes sobre su propia práctica y la realidad observada en las clases, además de la desatención a la enseñanza de la pronunciación. A través de la aplicación del cuestionario constatamos también que no hay en el Núcleo de Línguas una propuesta para la enseñanza de la pronunciación y los maestros la consideran importante. Basados en esa afirmación y en los resultados obtenidos, elaboramos una propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación del español, que pretende incluir de modo coherente los sonidos, la acentuación y la pronunciación de la lengua española, con el fin de mejorar las habilidades orales de los estudiantes, actuando también como un estudio beneficiador de la práctica de los docentes.

Palabras clave: Pronunciación; Español Lengua Extranjera, Enseñanza / aprendizaje.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Realização da vogal [a] (adaptada de.....25 FERNÁNDEZ, 2007)	25
FIGURA 2: Realização da vogal [e] (adaptada de.....25 FERNÁNDEZ, 2007)	25
FIGURA 3: Realização da vogal [i] (adaptada de.....26 FERNÁNDEZ, 2007)	26
FIGURA 4: Realização da vogal [o] (adaptada de.....26 FERNÁNDEZ, 2007)	26
FIGURA 5: Realização da vogal [u] (adaptada de.....26 FERNÁNDEZ, 2007)	26
FIGURA 6: Representação fonológico das vogais do.....27 espanhol (adaptado de Viciano, 1999, apud LLORACH, 1991/QUILIS, 1987)	27
FIGURA 7: Representação fonológica das consoantes do.....34 espanhol (adaptado de VICIANO, 1999 apud LLORACH, 1991/QUILIS, 1987)	34
FIGURA 8: Entonação de enunciado assertivo.....39	39
FIGURA 9: Entonação de enunciado exclamativo.....39	39
FIGURA 10: Entonação de enunciado interrogativo .....40 absoluto	40
FIGURA 11: Entonação de enunciado interrogativo .....40 relativo	40
FIGURA 12: Introdução do <i>Nuevo Ven 1</i> (CASTRO, F.; .....54 MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S., 2006, p.3)	54
FIGURA 13: Acentuação e entoação (CASTRO, F.; .....57 MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S., 2006, p.12)	57
FIGURA 14: O som [x] do espanhol (CASTRO, F.; .....59 MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S., 2006, p.60)	59
FIGURA 15: O som [b] do espanhol (CASTRO, F.; .....60 MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S., 2006, p.156)	60
Figura 16: Introdução do <i>Nuevo Ven 2</i> (CASTRO,F.; .....62	62

MARÍN,F.; MORALES,R.; ROSA,S., 2006,p.3)

FIGURA 17: Introdução do *Nuevo Ven 3* (CASTRO, F.; .....65

MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S., 2006, p.3)

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Semestre que cursa na graduação	44
QUADRO 2 - Tempo de experiência	45
QUADRO 3 - Nível de ensino	45
QUADRO 4 – Distribuição dos conteúdos por unidades	55
QUADRO 5 – Modo como o contato do professor com falantes nativos influencia sua prática docente	74
QUADRO 6 – Elementos que devem ser mais enfatizados no ensino de língua espanhola	75
QUADRO 7 – Semestre limite para o ensino de pronúncia	77
QUADRO 8 – Contribuição da graduação para o ensino de pronúncia	78
QUADRO 9 – Freqüência de ensino de pronúncia em sala de aula	80
QUADRO 10 - Tempo dedicado ao ensino de pronúncia	80
QUADRO 11 - Estratégias para o ensino de pronúncia	81
QUADRO 12 – Materiais utilizados para o ensino de pronúncia	83
QUADRO 13 – Elementos da pronúncia mais valorizados pelo professor	85
QUADRO 14 - Elementos da pronúncia trabalhados pelo professor	85
QUADRO 15 – Dificuldades relativas ao ensino da pronúncia	86
QUADRO 16 – Importância de um modelo de ensino	88

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	7
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	9
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
<b>2.1 O ensino de línguas e a importância da pronúncia</b> .....	16
<b>2.2 O enfoque comunicativo</b> .....	19
<b>2.3 O papel da L1 na aprendizagem da L2</b> .....	21
2.3.1 Transferência .....	22
2.3.1.1 <i>Transferência positiva</i> .....	23
2.3.1.2 <i>Transferência negativa</i> .....	23
2.3.2 Teoria da Interlíngua .....	24
2.3.3 Fossilização .....	25
<b>2.4 A pronúncia do espanhol</b> .....	26
2.4.1 Vogais .....	27
2.4.2 Consoantes .....	33
2.4.3 Acento .....	38
2.4.4 Entoação .....	41
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	44
<b>3.1 Tipologia da pesquisa</b> .....	44
<b>3.2 Contexto da pesquisa</b> .....	45
<b>3.3 Sujeitos da pesquisa</b> .....	46
<b>3.4 Instrumentos da pesquisa</b> .....	49
<b>3.5 Procedimentos</b> .....	51
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	54
<b>4.1 Análise do livro didático</b> .....	54
4.1.1 Nuevo Ven 1 .....	56
4.1.2 Nuevo Ven 2 .....	64
4.1.3 Nuevo Ven 3 .....	66
<b>4.2 Análise da observação</b> .....	69
4.2.1 Nivel inicial – Semestre I .....	69
4.2.2 Nivel intermediário – Semestre III .....	72
4.2.3 Nivel avançado – Semestre V .....	74

<b>4.3 Análise dos questionários</b> .....	75
4.3.1 Estudos realizados fora do país e contato com falantes nativos.....	76
4.3.2 Importância do ensino de pronúncia.....	78
4.3.3 Formação docente e ensino de pronúncia.....	81
4.3.4 Frequência e tempo dedicados ao ensino de pronúncia.....	82
4.3.5 Estratégias didáticas utilizadas.....	84
4.3.6 Materiais utilizados.....	86
4.3.7 Elementos da pronúncia mais valorizados pelo professor.....	87
4.3.8 Dificuldades relativas ao ensino de pronúncia.....	89
4.3.9 Proposta pedagógica para o ensino de pronúncia no Núcleo.....	90
<b>5. PROPOSTA DIDÁTICA</b> .....	94
<b>5.1 Estabelecendo objetivos: o que ensinar</b> .....	94
<b>5.2 Determinando contextos: quando ensinar</b> .....	96
<b>5.3 Definindo estratégias: como ensinar</b> .....	97
<b>5.4 Sugestões de atividades</b> .....	98
5.4.1 Atividades de percepção.....	99
5.4.2 Atividades de prática controlada.....	102
5.4.3 Atividades de prática livre.....	105
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	112
<b>APÊNDICES</b> .....	117

## 1. INTRODUÇÃO

A vida em sociedade depende, primordialmente, da comunicação. Esta é uma necessidade humana básica, verificável em qualquer esfera da vida social. Com os atuais progressos econômicos, políticos e tecnológicos, a integração entre povos tornou-se mais veemente, exigindo mais do ato comunicativo. Essa integração envolve uma interação que necessita, muitas vezes, um conhecimento mais específico, como o de outros idiomas que não o materno. Isso explica a busca crescente, na atualidade, por aprender línguas estrangeiras.

A aprendizagem de idiomas estrangeiros pode ser motivada por necessidades acadêmicas, profissionais, culturais, por viagens ou simplesmente por lazer, como para ouvir músicas ou assistir filmes em outras línguas. Enfim, os motivos variam de acordo com cada indivíduo, mas nossa experiência docente e diálogos com outros profissionais da área permitem a constatação de que um dos principais objetivos dos estudantes de uma língua estrangeira é entender e fazer-se entender no novo idioma. É nesse contexto que surge a necessidade de desenvolver habilidades também específicas, referentes a atividades de produção e compreensão oral para se alcançar a inteligibilidade nas comunicações.

São muitos os conhecimentos lingüísticos que o aluno tem que dominar para o alcance desse objetivo. Dentre estes, figuram o lexical e o gramatical. No entanto, os aprendizes muitas vezes sentem dificuldades para comunicar-se devido à falta de domínio da pronúncia, um dos principais suportes da língua oral.

Segundo Hermoso (2005), a pronúncia não é somente a arte de pronunciar como devido, mas igualmente a formação do ouvido a novos sons, ao enlace das palavras, ao ritmo e a entoação. O autor acrescenta ainda que o estudo da pronúncia é a base da expressão e da compreensão oral, sem a qual a comunicação não pode ocorrer. O estudo da pronúncia deve abranger, portanto, sons, marcas acentuais e entoacionais da língua para garantir a efetivação da comunicação.

Pela quantidade de elementos lingüísticos que engloba, o estudo da pronúncia pode tornar-se complexo, exigindo, para sua aprendizagem, empenho e dedicação de alunos e professores, o que não ocorre de fato no contexto de sala de

aula de ensino de idiomas. Fernández (2007, p.31) é categórica ao afirmar que “a pronúncia é o aspecto mais descuidado no ensino de línguas estrangeiras.”

O ensino de pronúncia não ocupa nesse contexto um lugar de destaque, normalmente sendo preterido pela importância dada às estruturas gramaticais, como se não fosse também um elemento chave para a comunicação em uma língua estrangeira. Sua participação está quase sempre atrelada a atividades de audição e repetição de sons isolados, que não correspondem à realidade de quando estão em situações de fala, já que, ao combinar-se com outros sons, podem ser modificados. No caso específico da língua espanhola, a proximidade e a semelhança com o português também podem gerar dificuldades na aprendizagem da pronúncia pela possível transferência de sons da língua materna (LM) para a língua estrangeira (LE)<sup>1</sup>.

Esse descaso para com o ensino de pronúncia é verificável também ao analisarmos os livros didáticos adotados, pois costumam apresentar sons isolados seguidos de propostas de atividades mecânicas de repetição. Os componentes fonéticos e fonológicos estão sempre ofuscados pelas páginas de vocabulário e gramática. Um fato preocupante é que muitos docentes obedecem estritamente ao que o manual didático propõe, limitando-se a esse ensino repetitivo e vago. Além disso, o que se percebe na prática docente é uma incongruência entre ensino, avaliação e uso da língua. A atenção dada ao ensino de pronúncia é reduzida, mas quando se realizam avaliações orais e auditivas, e no momento do uso real do idioma, há a necessidade desse conhecimento.

No entanto, segundo Llisterri (2003), todo aluno deve dominar os conhecimentos referentes à pronúncia quando estuda uma língua estrangeira e que por isso esse elemento deveria estar presente em todos os programas curriculares e ser incorporada às atividades de sala de aula da mesma forma como são apresentadas as práticas de escrita e leitura.

Por reconhecermos a importância do ensino e aprendizagem da pronúncia no contexto de sala de aula de língua estrangeira e a partir da nossa experiência como professora de língua espanhola no Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará (NLE), que nos permitiu perceber nos alunos dificuldades relativas à aprendizagem dos sons e elementos como

---

<sup>1</sup> Neste trabalho não faremos distinção entre os termos segunda língua e língua estrangeira.

entoação e acento do espanhol, surgiu o interesse em pesquisar sobre o ensino da pronúncia, tencionando traçar um diagnóstico de como esse ensino é realizado pelos professores de espanhol e apresentar uma proposta didática para um ensino da pronúncia mais eficaz no NLE.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é verificar o tratamento dado ao ensino de pronúncia nas aulas de espanhol como língua estrangeira e elaborar uma proposta para um ensino de pronúncia que possibilite o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Mais especificamente, visa verificar a importância dada ao ensino de pronúncia nas aulas de espanhol como língua estrangeira do Núcleo de Línguas da UECE; observar quais os procedimentos didáticos, metodológicos e quais os materiais didáticos usados pelos professores para o ensino de pronúncia e elaborar uma proposta de ensino de pronúncia que contemple de forma coerente os sons, marcas acentuais e de entoação da língua espanhola e que promova a melhora do desempenho oral dos alunos.

Para a consecução dos nossos objetivos, é pertinente que o estudo considere as seguintes questões:

1- Qual a importância do ensino de pronúncia para os professores de espanhol do Núcleo de línguas da UECE?

2- Em que nível de ensino é dado mais ênfase ao ensino da pronúncia?

3- De que forma os professores realizam o ensino de pronúncia em suas aulas?

4- Que orientações o livro didático traz para o ensino de pronúncia?

5- Em que medida tais orientações são levadas a cabo pelos professores?

6- Há uma proposta pedagógica do curso na instituição disponível aos professores que indique quais elementos da pronúncia devem ser abordados, em que momento ou de que forma?

7- Qual proposta didática seria possível para o ensino da pronúncia do espanhol no Núcleo de Línguas da UECE?

Pretendemos com essa pesquisa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da pronúncia, estimulando os professores a refletirem sobre sua prática docente e ajudando-os também, a partir de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos, a abordar a pronúncia em sala de aula de modo mais

proveitoso, o que beneficiará também os aprendizes no desenvolvimento de suas habilidades de produção oral.

No âmbito acadêmico, nosso envolvimento na área da pesquisa nos possibilitou responder às perguntas da pesquisa, as quais impulsionaram esse trabalho, incentivando a busca por novas descobertas e ampliando nossos conhecimentos. Conseqüentemente este estudo contribui também com o nosso Programa de Pós-graduação por tratar de um fenômeno relativo à sala de aula e adequar-se, assim, à nossa linha de pesquisa que se ocupa do desenvolvimento da linguagem e do ensino de línguas.

O presente trabalho consta de quatro capítulos, precedidos por esta reflexão preliminar e introdutória sobre a importância do ensino de pronúncia e sobre seu tratamento em sala de aula de espanhol, além da justificativa, dos objetivos e das questões de pesquisa do trabalho.

No segundo capítulo apresentamos a fundamentação teórica sobre a qual construímos a pesquisa. Trataremos do ensino de línguas e da importância da pronúncia, da influência do conhecimento prévio da L1<sup>2</sup> na aprendizagem de uma L2, e apresentaremos a descrição dos elementos que constituem a pronúncia espanhola.

No terceiro capítulo descreveremos a metodologia da pesquisa, com a apresentação da tipologia, do contexto, dos sujeitos, dos instrumentos e dos procedimentos da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os dados obtidos a partir dos instrumentos da pesquisa e da análise do livro didático adotado no NLE, discutidos à luz das teorias lidas para a realização do trabalho.

No quinto capítulo apresentamos uma proposta didática para o ensino de pronúncia do espanhol elaborada com base nos resultados obtidos da análise dos dados.

O sexto e último capítulo apresenta nossas considerações finais e algumas sugestões para estudos futuros a partir de desdobramentos de nossa pesquisa.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho não faremos distinção entre os termos L1 e LM.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Conforme a exposição sucinta realizada anteriormente, o ensino de pronúncia é fundamental para o desenvolvimento das habilidades orais de compreensão e produção dos alunos, e deve abranger elementos como sons, acento e entoação. Na hora de definir o ensino da pronúncia dentro de um programa curricular de ensino de língua estrangeira é também importante que o professor leve em consideração a língua materna dos alunos para uma melhor definição dos conteúdos.

Essas afirmações poderão ser melhor compreendidas a partir dos pressupostos teóricos apresentados neste capítulo, fundamentais também para o embasamento de toda a pesquisa.

Nas próximas seções, trataremos sobre o ensino de línguas e a importância da pronúncia (seção 2.1); sobre a aquisição e a aprendizagem de uma segunda língua (seção 2.2) e apresentaremos a pronúncia do espanhol a partir da descrição de seus sons e de seus elementos de acentuação e entoação (seção 2.3).

Tomamos como base os textos de Fernández (2007), Iribarren (2005), Quilis (2005), Tomás (2004), Torrego (2002), Brown (2000), Olivé (1999) e Viciano (1995).

### **2.1 O ensino de línguas e a importância da pronúncia**

A pronúncia pode ser entendida como o conjunto dos aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais (pronúncia de vogais e consoantes) e supra-segmentais (entoação, acento, ritmo, pausas, velocidade de elocução) de uma língua. Sua importância deriva de sua atuação fundamental no desenvolvimento das habilidades orais de produção e compreensão, pois é através do conhecimento sobre como os sons são articulados, suas características, a velocidade da fala e particularidades de entoação que os alunos serão capazes de produzir e distinguir sons e também estruturas prosódicas do idioma estudado, tornando-o inteligível. Ou, pelas palavras de Guerrero (2007, p.15, tradução nossa),

“a pronúncia é o suporte da língua oral, tanto em sua produção como em sua percepção, o que faz com que outorgue inteligibilidade à produção oral do aprendiz e lhe facilite à compreensão auditiva.”

A pronúncia abrange, como visto acima, uma série de aspectos lingüísticos, o que representa, muitas vezes, um desafio para professores e alunos. Os professores, segundo Macdonald (2002 apud CUNHA 2007, p.33), “evitam ensinar a pronúncia por falta de confiança, habilidade e conhecimento sobre o assunto”. Desse fato resulta que, na maioria dos casos, o tempo e a atenção dedicada ao ensino de pronúncia não é proporcional a sua relevância para a aprendizagem de um idioma, nem igual ao dedicado aos outros elementos lingüísticos. Pérez trata dessa questão quando comenta:

Na prática diária de sua atividade profissional, ao professor de espanhol como língua estrangeira lhe preocupa, em primeiro lugar, que o aluno aprenda o léxico e as regras morfológicas e sintáticas da língua (penalizando todo desvio do ensinado em sala) e, muito em um segundo plano, que conheça suas regras fonéticas (não importando, às vezes, certo uso desviado delas). Não esqueçamos que, na atualidade, no processo de aprendizagem de segundas línguas prima o uso do método comunicativo, no que é primordial a comunicação a nível oral. (Pérez, 1990, p.61, tradução nossa)

O ensino comunicativo de línguas visa o desenvolvimento das quatro destrezas lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever, a partir do uso da língua em situações reais de comunicação. Esse método enfatiza também a importância do significado e valoriza a interação nos processos comunicativos.

Fernández (2007, p.18, tradução nossa) afirma que “a prática da pronúncia é considerada como atividade secundária, inclusive irrelevante, nos currículos orientados comunicativamente: se é possível conseguir a inteligibilidade e uma certa fluidez nas trocas comunicativas, pouco importa que se alcance ou não a propriedade fonética nas emissões.” Uma boa pronúncia é considerada, pois, como um acessório da oralidade, em que erros de pronúncia são muitas vezes desconsiderados se não prejudicarem a compreensão.

É fundamental, logicamente, que a pronúncia possibilite a produção por parte do falante e a compreensão por parte do ouvinte, permitindo, assim, a comunicação. Mas não se pode, porque se logrou a inteligibilidade, desrespeitar as regras fonéticas e fonológicas da língua. O ensino de pronúncia que se deve pretender está bem definido por Fernández quando declara:

[...] é imprescindível que o professor inclua a boa qualidade da pronúncia dos alunos entre os objetivos fundamentais a que se há de encaminhar seu trabalho docente. Se há de aspirar por princípio o mais alto grau de precisão e esmero, mas, claro está, a hora de fixar a ênfase que deverá conceder à pronúncia dentro de um programa, o professor necessariamente terá de ter em conta as variações individuais e psicológicas dos alunos, a língua materna de que parte, e os fatores sociais, culturais e educativos que rodeiam em cada caso ao processo de aprendizagem. (FERNÁNDEZ, 2007, p.100, tradução nossa)

O objetivo do ensino de pronúncia tem que ser a inteligibilidade, o êxito da comunicação, sem necessariamente almejar a pronúncia de um nativo, mas respeitando o contexto de ensino e a individualidade do aluno, sem também transigir com os erros pela compreensibilidade.

Outro ponto que merece ser discutido quanto ao ensino de pronúncia diz respeito ao fenômeno da variação lingüística, mais especificamente de como tratá-la em sala de aula. Um idioma como o espanhol, com quase quatrocentos milhões de falantes e presente em mais de 20 países, não poderia apresentar uma uniformidade lingüística. Sob um mesmo nome, *Espanhol*, há várias e distintas manifestações lexicais, gramaticais, fonéticas e fonológicas de uma língua.

Diante dessa pluralidade lingüística, surge a dúvida sobre qual norma de pronúncia ensinar. Cada professor falará uma variedade determinada da língua e será com essa que os alunos terão contato. No entanto, o docente não pode impor ao aluno sua norma própria, exigindo que adotem o seu acento. Os alunos devem ter liberdade para escolher a variação do idioma que desejem e o professor jamais deverá censurar ou corrigir uma pronúncia porque difere da sua. O aprendiz deve saber que a amplidão geográfica e as condições culturais e sociais são capazes de modificar uma língua, e que, como bem afirma Olivé (1999, p.57, tradução nossa), “não existe uma única forma de falar espanhol que possa ser considerada ‘correta’”. Ou seja, todas as diferentes formas em que a língua pode se apresentar possuem seu valor e significado.

Por razões didáticas, o professor, assim como seu material de apoio, não poderá ensinar todas as variedades do espanhol, mas é exequível apresentar, na medida do possível e condizente com seus conhecimentos, alguns pontos mais característicos de determinadas variações, para que os alunos entrem em contato com outras formas de falar o idioma e para que estes ao se depararem, por exemplo, com uma pronúncia distinta da que estão acostumados a ouvir do professor ou nos livros didáticos, não se surpreendam ou questionem a validade de

seus conhecimentos. Como salienta Fernández (2007), o professor pode optar por ensinar aquela variedade a que está mais acostumado, mas também pode, aproveitando-se de outras explicações, comentar sobre outras modalidades dialetais.

Assim que promover o desenvolvimento das habilidades orais requer repensar o ensino da pronúncia nas aulas de língua estrangeira e reconhecer a sua importância desde o início do curso para que os alunos não cheguem aos semestres avançados com dificuldades de pronúncia. Desse modo, deve fazer parte dos conteúdos programáticos de qualquer currículo de cursos de línguas e receber a mesma atenção que recebem os demais conteúdos lingüísticos, cabendo ao professor, auxiliado por um bom material didático, introduzi-lo em sala de modo contextualizado, e em seu sentido amplo, abrangendo os sons, que se combinam para formar as distintas palavras da língua; o sistema acentual, que permite sublinhar alguns sons com respeito a outros; e as curvas entonativas, que estabelecem o significado dos enunciados, distinguindo as intenções comunicativas, buscando promover uma comunicação inteligível.

## **2.2 O enfoque comunicativo**

Em decorrência de mudanças ocorridas no final dos anos sessenta no ensino de línguas na Grã Bretanha, alguns lingüistas como Candlin e Widdowson despertaram para a possibilidade de desenvolver um ensino de idiomas mais voltado para a comunicação, ultrapassando o simples conhecimento das estruturas da língua.

Essas idéias, conforme Richards e Rodgers (2001), foram rapidamente aceitas por parte de especialistas britânicos no ensino de línguas e por autores de livros de textos, o que contribuiu tanto para a projeção nacional como internacional do que seria conhecido como Enfoque comunicativo da língua.

Neste método pretende-se que o aluno seja capaz de usar a língua em situações comunicativas próximas a contextos reais de comunicação. Para que isto ocorra, propõem-se a realização de atividades com materiais autênticos, tais como, revistas, anúncios, jornais, panfletos, mapas, entre outros. A intenção é de que os

alunos realizem atividades com propósitos concretos, participando em tarefas mais reais, em que a língua seja usada para um fim mais significativo que não somente o estudo de sua estrutura e funcionamento.

Para que o aluno seja capaz de se comunicar na língua objeto é necessário que este passe por um processo gradativo no qual são desenvolvidas as quatro habilidades lingüísticas capazes de inserir o falante de forma adequada no meio comunicativo. Essas quatro habilidades - falar, escrever, ouvir e ler - podem ser trabalhadas individualmente ou em conjunto. Por exemplo, a expressão oral pode ser trabalhada com a compreensão auditiva, assim como a expressão escrita pode ser trabalhada com a compreensão leitora, pois muito poucas são as ocasiões nas quais elas ocorrem separadamente. Atividades como a representação de diálogos em que os alunos produzem e escutam textos orais alternadamente são exemplos de uso simultâneo de duas das habilidades supracitadas.

No enfoque comunicativo para o ensino de línguas o professor já não é mais o centro do processo de aprendizagem. A responsabilidade é compartilhada com o aprendiz, sendo este o verdadeiro protagonista do processo. Ao professor lhe cabe o papel de mediador na aquisição do conhecimento, a partir da análise das necessidades dos alunos, da organização e decisão das tarefas, entre outros, sendo principalmente o motivador e facilitador da aprendizagem.

Neste método, a aprendizagem está centrada no significado e no fato de ser o mais natural possível. A ligação do conhecimento do sistêmico da língua estrangeira com as estratégias necessárias para enquadrar os alunos na prática de situações reais é fator necessário para uma comunicação mais efetiva em sua concretude. Com relação à pronúncia, a preocupação deste enfoque centra-se em que esta seja compreensível.

Em linhas gerais, nas palavras de Littlewood, “um dos traços mais característicos do ensino comunicativo de idiomas é que presta atenção sistemática tanto aos aspectos funcionais como aos aspectos estruturais da língua, combinando-os em uma perspectiva globalmente mais comunicativa.” (1998, p.01). E acrescenta ainda que “o estudante tem que desenvolver habilidades, estratégias a fim de usar a língua para comunicar significados de um modo tão eficaz como seja possível em situações concretas.” (Idem. 1998, p.06)

### 2.3 O papel da L1 na aprendizagem da L2

No desenvolvimento de estudos sobre uma língua estrangeira, é fundamental verificar a influência da L1 na aprendizagem da L2, pois, como bem afirma Stern (1970 apud FIGUEIREDO, 2004, p.27) “a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado”.

No caso específico de alunos brasileiros aprendizes de espanhol, a proximidade entre a L1 e a LE cria a falsa sensação de domínio do novo idioma desde os primeiros contatos com a língua. Isso impede, muitas vezes, que o aluno perceba as particularidades de cada sistema lingüístico, contribuindo para o uso da língua espanhola carregado de marcas da língua nativa do aluno. Condizente com o nosso pensamento, Santos afirma:

Se comparado com os contatos iniciais com a primeira língua e com a grande maioria das línguas estrangeiras, que no princípio são completamente impermeáveis e se apresentam como um bloco sonoro indecifrável, o espanhol apresenta-se como uma língua muito mais permeável [...]. Desde o início a dificuldade maior não é a de penetrar num código hermético, mas a de estabelecer limites, construir barreiras que distingam e não permitam invasões de uma língua na outra. (SANTOS, 2005, p.46)

Desta forma, torna-se difícil para alunos brasileiros aprendizes de espanhol estabelecer limites entre uma língua e outra, principalmente no plano fonológico, onde “a mistura de português e espanhol é mais acentuada”. (HENRIQUES, 2005, p.163).

Se compararmos os sistemas fonológicos do português e do espanhol, percebemos que as divergências no campo fonético e fonológico dessas línguas não são muitas, no entanto, apesar de poucas, são suficientes para dificultar o processo de aprendizagem no que diz respeito à produção e percepção dos sons.

Como exemplos, usamos os dados de uma pesquisa de Viciano (1995), na qual catalogou algumas dificuldades dos brasileiros devido à fonemas espanhóis alheios à língua portuguesa e de fonemas espanhóis próximos à língua portuguesa. Para o primeiro caso, cita o fonema espanhol africado linguopalatal surdo /c/ que é freqüentemente transformado em /j/, fonema fricativo palatal surdo do português,

como na palavra *mucho* [múco]. Para o segundo tipo de dificuldade, exemplifica com o fonema fricativo alveolar surdo / s / do espanhol, comumente convertido em / z /, fonema fricativo alveolar sonoro do português, como na palavra espanhola *camisa* [kamísa].

A influência da L1 na aquisição/aprendizagem de L2 também é discutida por Ellis ao afirmar que:

Na etapa inicial [de aquisição fônica] influi intensamente a língua materna mediante uma classificação de equivalência e a projeção das categorias da L1 sobre as da L2 quando ao aprendiz lhe parece possível. (ELLIS, 1996 apud OLIVEIRA, 2007, p. 17, tradução nossa)

Em outras palavras, no processo de aquisição dos elementos segmentais e supra-segmentais da língua, o indivíduo busca relacionar a nova informação com seus conhecimentos da língua materna, a partir da transferência de hábitos e regras da L1 para a L2.

### 2.3.1 Transferência

No processo de aprendizagem de uma nova língua, os aprendizes costumam recorrer a aspectos lingüísticos de sua L1 como estratégia para compensar a falta de conhecimentos da língua alvo. Essa interação entre a experiência prévia da língua materna e o aprendizado da L2 recebe o nome de transferência.

Os aprendizes, ao buscar em sua língua materna elementos que possam auxiliá-los no momento da aprendizagem de uma nova língua, podem tomar emprestado palavras, frases, fonemas, padrões de acento ou qualquer outro aspecto lingüístico. No entanto, são os aspectos fonéticos os mais suscetíveis a essa estratégia (BROSELOW, 1984).

Dependendo do modo como atuam no processo de aprendizagem da nova língua, os conhecimentos transferidos podem beneficiá-lo ou não, caracterizando respectivamente a transferência positiva e a negativa.

### 2.3.1.1 *Transferência positiva*

A transferência é considerada positiva quando o conhecimento prévio sobre a língua materna que é levado para o aprendizado subsequente de outra língua resulta benéfico, facilitando a aprendizagem. Isso ocorre quando a estrutura das duas línguas coincide e permite que o item prévio se aplique corretamente à língua alvo.

Um exemplo de transferência positiva do português para o espanhol seria o som do H, por exemplo, na palavra *hombre* [ómbre]. Em ambas as línguas, a esta letra não lhe corresponde nenhum som. Neste caso, a língua materna desempenharia um papel favorável na aprendizagem da língua alvo, pois o item é coincidente nas duas línguas.

### 2.3.1.2 *Transferência negativa*

A transferência negativa, também denominada interferência, ocorre quando o aprendizado prévio da língua materna atrapalha o desempenho na segunda língua, produzindo erros. Isso ocorre porque um material previamente aprendido é incorretamente transferido ou associado com os conhecimentos da língua alvo.

A interferência do português na língua espanhola pode ser exemplificada pela tendência dos alunos a transformar o fonema /x/ *do espanhol*, em /z/, fonema português, como na palavra espanhola *justo* [xústo]. Neste caso, a língua materna do aprendiz interfere na produção correta do som do espanhol.

Conforme Brown (2000), os estágios iniciais de aprendizagem de uma segunda língua são especialmente vulneráveis à interferência da língua nativa.

### 2.3.2 Teoria da Interlíngua

Sobre as questões de semelhança e de transferência entre as línguas, Fialho (2005) faz a seguinte afirmação:

O que se tem observado em pesquisas como as de Carmolingo (1997), Espiga (1997 e 1999), Rodrigues s/d, Boésio (2001) e Contreras (2001), por exemplo, é que a semelhança entre as duas línguas ajuda no estágio inicial da aquisição, mas prejudica em níveis mais avançados, gerando a aquisição de uma Interlíngua e não a da língua espanhola.

O termo *interlíngua* foi cunhado por Selinker (1972) para designar, como já denota o prefixo *-inter*, um estágio intermediário de aprendizagem de uma língua. Refere-se a um sistema lingüístico próprio do aprendiz de uma L2, com regras iguais às da língua meta, mas com outras específicas que diferem tanto da L1 como da L2. (ELLIS, 1997)

Trata-se de um sistema que representa um contínuo entre a língua materna e a língua alvo do aprendiz, construído durante o processo de aprendizagem de uma L2. Griffin, a partir das idéias de Selinker (1972), descreve a interlíngua a partir de três características.

A interlíngua é permeável: um sistema aberto em todo momento a modificações, no qual as observações de diferentes usos lingüísticos podem provocar novos conhecimentos a qualquer momento; A interlíngua é dinâmica: as observações levam o aprendiz a formar novas hipóteses e comprová-las uma e outra vez; A interlíngua é sistemática: em todo momento se pode descrever e definir a rede de conhecimentos que tem o aprendiz. O sistema que se vem formando e evoluindo tem suas próprias regras e lógica que segue o aprendiz até que uma nova comprovação de hipótese lhe demonstre algo diferente. (GRIFFIN, 2005, p.99, tradução nossa)

A interlíngua é, portanto, um sistema estruturado e organizado, sujeito a variações durante o processo de aprendizagem de uma L2. Por possuir suas regras próprias, configura-se como uma língua única, resultado da idiosincrasia do aprendiz; é um sistema individual e provisório de sua língua alvo.

### 2.3.3 Fossilização

Selinker (1972) também apresenta o termo fossilização, que se refere a um estágio de aprendizagem que impõe certas dificuldades ao progresso dos alunos, ocasionadas pela persistência de alguns erros na interlíngua do aprendiz. “A incorporação relativamente permanente de formas lingüísticas incorretas na competência de segunda língua de uma pessoa é chamada de fossilização.” (BROWN, 2000, p.231, tradução nossa)

Ainda conforme Brown (2000), o processo de aprendizagem e de fossilização ocorrem por meio dos mesmos processos. A diferença consiste em que o primeiro caracteriza-se pela internalização de formas corretas e o segundo, de formas incorretas. Ou seja, aprender significa internalizar formas apropriadas da língua-alvo, enquanto que a fossilização representa o uso recorrente de formas errôneas.

A fossilização é responsável pelo reaparecimento de erros que já pareciam erradicados no sistema não nativo do aluno. Essa recorrência pode ser verificada em diferentes circunstâncias de aprendizagem, mas torna-se mais notória quando o aprendiz é exposto a assuntos novos ou quando se encontra em situações de cansaço ou se sente pressionado. O tipo de tarefa lingüística ou a situação comunicativa na qual o falante não nativo tem que fazer uso da língua meta também pode influir na aparição de estruturas fossilizadas. “Na produção de textos escritos o aluno pode revisar e corrigir. Pelo contrário, em situação de comunicação oral, na que deve produzir e responder, sem dispor de tempo para controlar e corrigir, será mais fácil e freqüente que produza algum tipo de erro que já suponhamos superados.” (BARALO, 2004, p.45, tradução nossa)

Apesar de a fossilização acontecer com qualquer aspecto de uma língua, ela está especialmente presente na fonologia, “manifestando-se principalmente nos sotaques estrangeiros dos que aprenderam a L2 após a puberdade.” (BROWN, 2000, p.231, tradução nossa).

O professor de língua estrangeira precisa estar consciente das peculiaridades de cada sistema lingüístico e da influência que a língua materna exerce na aprendizagem de uma segunda língua, para o desenho de uma prática

docente eficaz. Deve estar atento, principalmente, aos elementos fonéticos e fonológicos da L2, alvos constantes da interferência e da fossilização.

Vale ressaltar, no entanto, que é igualmente importante que o professor reconheça os efeitos negativos da L1 na aquisição da L2, mas que também saiba que o uso de uma experiência prévia sobre a linguagem é capaz de facilitar o processo de aprendizagem.

## **2.4 A pronúncia do espanhol**

Como já definimos anteriormente (ver seção 2.1), a pronúncia engloba elementos segmentais (vogais e consoantes) e supra-segmentais (acento e entoação) da língua. Ao se trabalhar a pronúncia em sala de aula, o professor deve considerar todos esses elementos que a compõe para oferecer insumos suficientes e adequados aos seus alunos e assim assegurar a aprendizagem da pronúncia do espanhol como LE.

Pela importância desses elementos para o ensino da pronúncia nas aulas de espanhol como língua estrangeira, descreveremos esses elementos a partir de seus aspectos fonéticos e fonológicos.

A fonética se ocupa do estudo da produção e da percepção de elementos fônicos de uma língua e também das descrições dos sons. A fonologia, por sua vez, define-se pelo estudo dos elementos fônicos portadores de um valor significativo no sistema lingüístico, ou seja, se interessa pelas diferenças fônicas distintivas de significado.

De um modo geral, os sons da língua espanhola podem ser caracterizados pela simplicidade de sua fonética e pela proximidade entre sua ortografia e seus sons, uma vez que seu sistema fonológico possui, em sua quase totalidade, uma representação biunívoca entre o som e a representação gráfica.

Nas próximas seções, apresentaremos de forma geral as vogais, as consoantes e alguns traços prosódicos do espanhol cruciais para o aprendiz alcançar um domínio da língua estrangeira que permita a inteligibilidade da comunicação. Especificamente, apresentaremos aqui as vogais, as consoantes, o

acento e a entoação, escolhidos por serem os principais elementos do espanhol a comporem a seção de pronúncia dos livros didáticos da língua.

#### 2.4.1 Vogais

O sistema vocálico do espanhol está constituído por cinco fonemas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, produzidos quando o ar proveniente dos pulmões sai pela cavidade bucal, sem ser interrompido nessa passagem, fazendo vibrar as cordas vocais. Dentro da cavidade bucal, os lábios e a língua intervêm no ato de fonação, modificando o som e servindo também como parâmetro para a classificação das vogais.

Considerando todos os órgãos articulatórios envolvidos na produção das vogais espanholas, podemos definir foneticamente uma vogal segundo seu modo de articulação, lugar de articulação, ação do véu palatino, posição dos lábios e ação das cordas vocais. Por este último parâmetro, as vogais sempre serão consideradas como sonoras, pois, para sua produção, há sempre a vibração das cordas vocais.

Pelo modo de articulação que, segundo Quilis (2005), refere-se à modificação da corrente do ar fonador pela abertura ou fechamento dos órgãos articulatórios, podemos classificar as vogais como altas, médias e baixas. Uma vogal é baixa quando a língua está em sua posição mais baixa dentro da cavidade bucal, ou seja, encontra-se em posição de maior distanciamento do palato duro. A vogal baixa do espanhol é o /a/. As vogais médias são aquelas que se produzem com a língua em posição intermediária quanto a sua altura, como /e/, /o/. As altas são as que se emitem quando a língua está em posição mais elevada e, portanto, bem próxima ao palato duro. Exemplo: /i/ e /u/.

O lugar de articulação, ainda conforme definição de Quilis (2005), refere-se ao lugar onde os órgãos articulatórios se aproximam ou entram em contato para produzir a abertura ou o fechamento do conduto vocal. Por essa classificação, as vogais são divididas em: anteriores, centrais e posteriores. Nas primeiras, a língua ocupa uma posição articulatória na região dianteira da cavidade bucal, em direção aos dentes, daí a denominação de anteriores. São exemplos as vogais /e/ e /i/. Nas centrais, a língua permanece em posição neutra, sem se deslocar para frente ou

para trás, como na pronúncia do /a/. Já as vogais posteriores se originam quando a língua se aproxima do véu palatino, como em [u] e [o].

O modo e o lugar de articulação das vogais espanholas estão ilustrados nas FIGURAS abaixo (1 a 5):

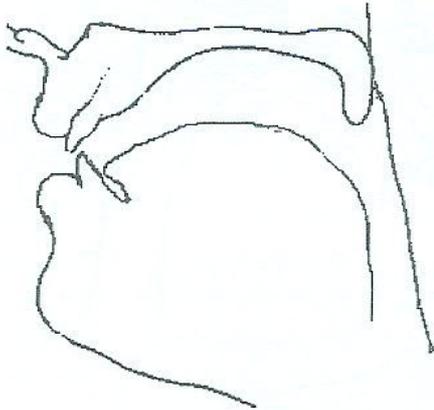


FIGURA 1: Realização da vogal [a]  
(adaptada de FERNÁNDEZ, 2007)

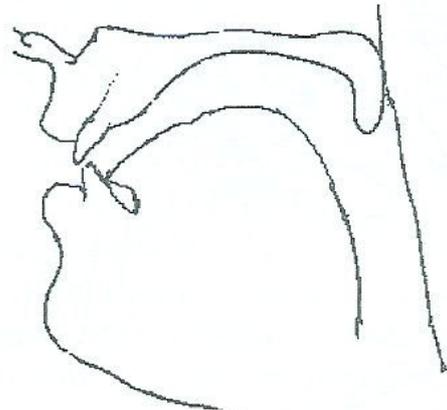


FIGURA 2: Realização da vogal [e]  
(adaptada de FERNÁNDEZ, 2007)

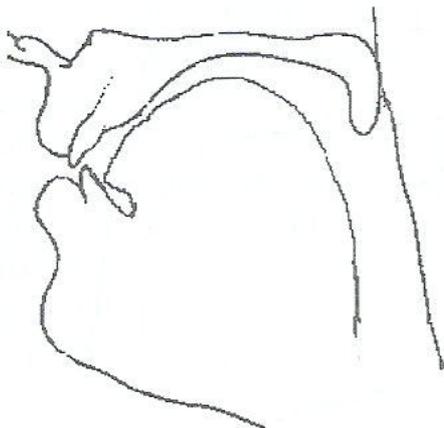


FIGURA 3: Realização da vogal [i]  
(adaptada de FERNÁNDEZ, 2007)

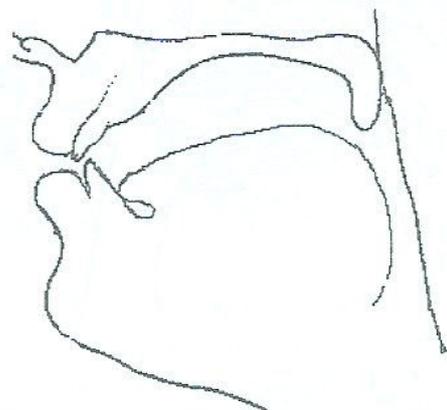


FIGURA 4: Realização da vogal [o]  
(adaptada de FERNÁNDEZ, 2007)

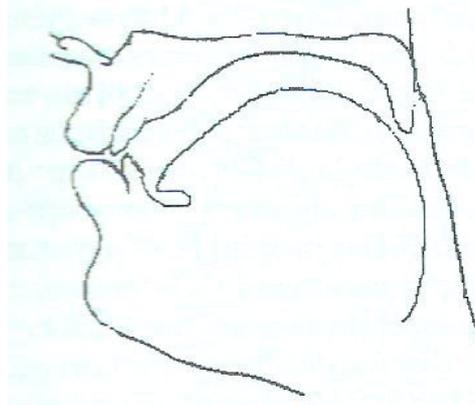


FIGURA 5: Realização da vogal [u]  
(adaptada de FERNÁNDEZ, 2007)

Na classificação pela ação do véu palatino, as vogais espanholas dividem-se em orais ou oronasais. As orais realizam-se quando o véu palatino encontra-se aderido à parede faríngea, permitindo a saída do ar somente pela cavidade bucal. No caso específico da língua espanhola, todas as vogais consideradas de forma isolada são orais: /a/, /e/, /i/, /o/ e /u/. As oronasais produzem-se quando o véu palatino está em uma posição intermediária, separado da parede faríngea e com o conduto vocal aberto, possibilitando a saída do ar ao mesmo tempo pela cavidade bucal e pelas fossas nasais. Daí a nomenclatura de oronasais.

Segundo Tomás (2004), as vogais espanholas podem nasalizar-se quando aparecem entre duas consoantes nasais, como, por exemplo, nas palavras: *nunca* [núŋka], *mensaje* [mensáxe], *monte* [monte]; ou em posição inicial absoluta, seguida de uma consoante nasal. Exemplos: *hombre* [ómbre], *enfermo* [enférmo], *antes* [antes]. Como bem assinala Fernández (2007), a nasalização não tem relevância fonológica na língua espanhola, pois não apresenta nenhum valor distintivo.

Além das características mencionadas, a posição dos lábios tem um papel importante na produção dos sons vocálicos do espanhol. Concretamente os lábios ficam em uma posição arredondada quando se emite /o/ e /u/, sendo estas denominadas vogais arredondadas. Por outro lado, os lábios podem não se arredondar, como na pronúncia do /a/, /e/ e /i/, as quais denominamos vogais não-arredondadas.

Do ponto de vista fonológico, as vogais são definidas considerando-se somente duas características da descrição fonética: o modo e o lugar de articulação. Esta delimitação ocorre pelo fato destas características abrangerem traços distintivos, enquanto que as outras não. Por exemplo, nas palavras *bollo* [bóʎo] e *bello* [béʎo], o fonema /e/ se opõe ao fonema /o/ pelo traço anterior / posterior na língua espanhola, ocasionando mudança de significado.

A definição fonológica das vogais espanholas pode ser visualizada por meio da FIGURA 6, que mostra esquematicamente a combinação do modo e do lugar de articulação:

		Lugar de Articulação		
		Anterior	Central	Posterior
Modo de Articulação	Alta	/i/ pipa		/u/ pupa
	Média	/e/ Pepa		/o/ popa
	Baixa		/a/ papa	

FIGURA 6: Representação fonológica das vogais do espanhol (adaptado de Viciano, 1999, apud LLORACH, 1991/QUILIS, 1987)

Apesar das descrições anteriores terem sido baseadas na análise das vogais isoladamente, vale ressaltar aqui que elas também podem agrupar-se dando origem aos ditongos, combinação de duas vogais em uma mesma sílaba; e aos tritongos, que resultam da junção de três vogais na mesma sílaba.

Sobre os ditongos, Torrego (2002) explica que estes são formados pela união de uma vogal aberta (a,e,o) e uma vogal fechada (i,u), ou vice-versa, em que a vogal aberta sempre constituirá o núcleo da sílaba e a vogal fechada a margem silábica; ou pela junção de duas vogais fechadas, em que o núcleo será sempre a segunda vogal. Por exemplo, no ditongo *ai* da palavra *aire* [áire], o *a* será o núcleo da sílaba e o *-i* será a margem silábica. Já na palavra *viuda* [biúða], o *i* será a margem silábica e o *u* o núcleo.

Essa união de duas vogais em uma mesma sílaba inclui ainda a classificação em ditongos crescentes e ditongos decrescentes. Os primeiros estão formados por uma vogal fechada seguida de uma vogal aberta e se chamam assim porque os órgãos articulatórios se deslocam desde uma posição fechada a outra aberta. A vogal fechada ocupa uma posição pré-nuclear e é denominada de semiconsoante. São ditongos crescentes as combinações vocálicas: /ia/, /ie/, /io/, /iu/, /ua/, /ue/, /ui/, /uo/. As seguintes palavras contêm ditongos crescentes: *criar* [kriár], *miedo* [miédo], *radio* [rádio], *ciudad* [θiuða<sup>o</sup>], *cuarto* [kuárto], *cuerda* [kuérða], *ruído* [rúído], *antiguo* [antí<sup>γ</sup>uo].

Os ditongos decrescentes são constituídos por uma vogal aberta seguida por uma vogal fechada. O nome é devido à mudança de posição dos órgãos articulatórios, que vão de uma posição aberta a uma fechada. A primeira vogal é o

núcleo da sílaba e a que ocupa a posição pós-nuclear compõe a margem silábica e é denominada semivogal. Formam ditongos decrescentes as seguintes combinações vocálicas: /ai/, /ei/, /oi/, /au/, /eu/, /ou/, que podem ser verificadas nas seguintes palavras: baile [báile], peine [péine], soy [sói], pausa [páusa], Europa [europa], bou [bóu].

O tritongo, por sua vez, é o resultado da união de três vogais em uma mesma sílaba, onde a primeira e a terceira são vogais fechadas (i,u) e a intermediária, que sempre constitui o núcleo silábico, é uma vogal aberta (a, e). As vogais fechadas que formam as margens silábicas se classificarão como semiconsoante ou semivogal conforme estejam em posição pré-nuclear ou pós-nuclear respectivamente. Os quatro tritongos do espanhol são: /iai/, /iei/, /uai/, /uei/, como aparecem nas palavras: estudiáis [estuðiáis], inicieis [iniθieis], Paraguay [parauái], buey [buéi].

Em alguns casos, no entanto, a existência de duas vogais em seqüência não significa, exatamente, a existência de um ditongo. Uma outra forma de agrupamento vocálico, denominada hiato, é o resultado, conforme definição de Quilis (1999), da combinação de duas vogais contíguas que se encontram em sílabas diferentes. Ou seja, nos hiatos, cada vogal constitui um núcleo silábico. São exemplos de seqüências que formam hiato duas vogais abertas (a,e,o), como na palavra *aéreo* [aéreo]; uma vogal fechada (i,u) acentuada e uma vogal aberta, como em *día* [día], ou vice-versa, como na palavra *ba-úl* [baúl]; e os hiatos formados com vogal fechada (i,u) seguida de vogal fechada (i,u), como, por exemplo, em *diurno* [diúrno].

Apesar de o sistema vocálico espanhol apresentar somente cinco fonemas e estes também existirem na língua portuguesa, algumas peculiaridades da pronúncia de seus sons podem apresentar dificuldades para alunos brasileiros. Os alunos brasileiros, talvez por influência da língua materna, tendem a relaxar os fonemas /o/ e /e/ em posição átona, pronunciando-os como /u/ e /i/, respectivamente, principalmente em posição final silábica. Por exemplo, pronunciam *pollo* [pólo] como *pollu* [pólu]. Esse erro, em alguns casos, pode ser classificado como do tipo fonológico por acarretar mudança de significado como, por exemplo, na palavra *despensa* [despensa] que se pronunciado o primeiro fonema /e/ como /i/, ou seja, como *dispensa* [dispensa], terá seu significado alterado, pois a primeira

palavra significará *o lugar onde se guardam os alimentos* e a segunda *dar, conceder*. Aqui temos um caso típico de interferência (ver seção 2.2.1.2), visto que o conhecimento prévio da L1 não resultou produtivo no desempenho da L2.

É comum também a pronúncia destes mesmos fonemas /e/ e /o/ como vogais abertas em sílabas tônicas, como os fonemas /ɔ/ e /ɛ/ do português das palavras *hora* e *bela*. Este tipo de erro não é do tipo fonológico, já que não existem vogais abertas no espanhol, e, conseqüentemente, não possibilitará a existência de pares mínimos<sup>3</sup>. Um exemplo seria a palavra *seco* [séko] que se o fonema /e/ for pronunciado aberto ou fechado não afetará o significado da palavra.

Outro problema comum de pronúncia refere-se ao prolongamento dos sons que formam ditongos, pronunciando-os como que fossem hiatos. O ditongo da palavra *viuda* [biúða], por exemplo, deve ser pronunciado de modo a permitir sua junção na mesma sílaba e não como se a palavra fosse um trissílabo: *vi-u-da*. Este tipo de erro não ocasiona mudança de significado da palavra, mas altera o ritmo da língua, deixando-a mais lenta, diferente do habitual.

Os alunos brasileiros aprendizes de espanhol também tendem a nasalizar os sons vocálicos que precedem sons nasais, como nas palavras: *antes* [antes], *cama* [káma]. A nasalização também não é um erro do tipo fonológico, mesmo quando é realizada com vogais em final de sílaba, promovendo a criação de um ditongo, como em *hablan* (*pronunciado como hablaum*) e *viven* (*pronunciado como vivein*).

Os problemas listados acima foram selecionados a partir da nossa prática docente e também de um estudo realizado por Viciano (1995) sobre dificuldades fonéticas segmentais de recifenses estudantes de espanhol. Em sua pesquisa, o autor esclarece que seus dados, apesar de serem referentes a um público específico, refletem as dificuldades comuns de aprendizes brasileiros e alerta também para a necessidade de complementação desses dados por parte do professor a partir do perfil fonético regional de seus alunos e de dificuldades individuais que perceba em sala. Os dados apresentados pelo autor estão consoantes com nossa opinião e experiência.

---

<sup>3</sup> Pare mínimos correspondem a duas palavras cujos significados se distinguem por um único segmento fonológico. No espanhol, podemos citar como exemplo as palavras *peso* [péso] e *beso* [béso] cuja distinção se encontra no traço surdo/sonoro.

Apesar dos erros de pronúncia de vogais nem sempre acarretarem mudanças de significado das palavras, a correta pronúncia dos sons vocálicos do espanhol favorece a co-articulação das consoantes que os acompanham, e é essencial para uma boa expressão e compreensão oral pois as vogais, conforme Tomás (2004), representam aproximadamente 50% do material fonético do idioma espanhol. Daí seu estudo ser importante para o desenvolvimento da pronúncia e, conseqüentemente, das habilidades orais dos alunos.

#### 2.4.2 Consoantes

Os sons consonantais resultam da interrupção da saída do ar dos pulmões por algum órgão de articulação da cavidade bucal, como língua, lábios e véu palatino. Diferentemente das vogais, não são todas as consoantes que fazem vibrar as cordas vocais assim como também as consoantes não podem ocupar o núcleo da sílaba, aparecendo, somente, nas margens silábicas.

Para seguir com a descrição das consoantes espanholas, é apropriado defini-las com base em sua descrição tradicional, que considera os seguintes parâmetros:

- a) Modo de articulação;
- b) Ponto de articulação;
- c) Ação das cordas vocais.

O modo de articulação, de acordo com Olivé (1999), toma como referência se o impedimento da saída do ar quando da produção das consoantes é total ou parcial, ou seja, considera o grau de obstrução da passagem do ar. Tendo em vista este aspecto, Iribarren (2005) divide as consoantes em:

- **Oclusivas:** se realizam a partir do fechamento completo dos órgãos articulatórios que ocasiona, conseqüentemente, a obstrução total da saída do ar. São oclusivos os sons: [p],[b], [t], [d], [k], [g].

• **Fricativas:** para a produção das fricativas há o estreitamento dos órgãos articulatórios, sem que haja um fechamento completo, provocando somente uma obstrução parcial da passagem do ar. Os sons [f], [θ],[s], [j], [x] são fricativos.

• **Africadas:** resultam da combinação de uma fase oclusiva com uma fase posterior fricativa. Ou seja, para a pronúncia de uma africada realizamos um obstáculo total da saída do ar seguido de outro parcial. Na língua espanhola somente o som [ç] é africado.

• **Nasais:** para a realização das nasais a cavidade bucal encontra-se fechada, constituindo um obstáculo total para a passagem do ar, provocando a saída do ar pelas fossas nasais. Isso é possível porque, neste caso, o véu palatino não está aderido à parede faríngea. São sons nasais: [m], [n], [ɲ].

• **Laterais:** são articuladas quando a língua impede a saída do ar pelo centro da cavidade bucal, fazendo com que o ar escape pelos lados da boca, ou seja, pelas laterais da língua. Os sons [l] e [ʎ] são laterais.

• **Vibrantes:** para produzir uma consoante vibrante, a ponta da língua toca os alvéolos de modo firme, mas não contínuo, permitindo a passagem do ar de modo intermitente. As vibrantes dividem-se em simples, quando sua articulação é caracterizada pela breve oclusão do ápice da língua nos alvéolos; ou múltipla, quando ocorrem duas ou mais oclusões. A vibrante simples do espanhol está representada pelo som /r/ e a múltipla pelo som /r̄/.

O segundo parâmetro para classificação das consoantes é o ponto de articulação, também denominado lugar de articulação, e corresponde ao local onde se realiza o contato ou a aproximação entre os órgãos articulatórios para interromper ou modificar a saída do ar. Tomás (2004) aponta os seguintes pontos de articulação em espanhol: bilabial, labiodental, linguodental, linguointerdental, linguoalveolar, linguopalatal e linguovelar.

- **Bilabial:** uma consoante é bilabial quando o contato do lábio superior com o inferior promove o fechamento do canal bucal. São exemplos desse ponto de articulação: [b], [p], e [m].

- **Labiodental:** corresponde a uma consoante produzida quando o lábio inferior toca os dentes superiores, obstruindo parcialmente a passagem do ar. Em espanhol existe somente um som labiodental: [f].

- **Linguodental:** uma consoante classifica-se como linguodental quando a língua toca os dentes superiores, impedindo a passagem do ar. São sons linguodentais [t] e [d].

- **Linguointerdental:** como o nome bem explicita, são as consoantes que se produzem quando a língua se interpõe entre os dentes, obstruindo parcialmente a saída do ar. O som [θ] é o único classificado como linguointerdental na língua espanhola.

- **Linguoalveolar:** denominamos linguoalveolar a consoante produzida quando a língua toca a zona alveolar, impedindo parcialmente a saída do ar. São exemplos de sons linguoalveolares: [s], [n], [l], [r], [r̄].

- **Linguopalatal:** são linguopalatais as consoantes produzidas apoiando-se a língua contra o palato. Existem quatro sons palatais em espanhol: [ç], [j], [ɲ], [ʎ].

- **Linguovelar:** as consoantes linguovelares são aquelas para cuja realização a língua se apóia no véu palatino. Os sons [k], [g], [x] são classificados como linguovelares no espanhol.

E, como último parâmetro, está a ação das cordas vocais, que corresponde à classificação das consoantes em sonoras ou surdas. Ou seja, se para a produção de uma consoante o ar expirado encontra a glote fechada, a pressão do ar a faz abrir, provocando a vibração das cordas vocais e a produção de consoantes sonoras. No entanto, para a produção de outras consoantes, a glote encontra-se aberta, permitindo que o ar expirado saia livremente. Deste modo, as cordas vocais não vibram e assim são produzidas as consoantes surdas. São exemplos de consoantes sonoras na língua espanhola: [b], [d], [ɲ] e de surdas: [p], [t], [x].

Todo som consonantal pode ser classificado conforme os três parâmetros acima apresentados: modo de articulação, lugar de articulação e ação das cordas vocais. A distribuição das consoantes conforme todos esses critérios e a exemplificação de cada som pode ser visualizada na FIGURA 7.

Dentre os sons consonantais do espanhol, alguns suscitam mais problemas relacionados à pronúncia para alunos brasileiros. De acordo com estudo de Viciano (1995), conclui-se que muitas das dificuldades dos estudantes brasileiros aprendizes de espanhol são decorrentes da interferência da língua materna no aprendizado do novo idioma.

Consoantes do espanhol	Bilabial		Labio-dental		Linguo-dental		Linguo-interdental		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Linguovelar	
	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro
Oclusivas	/p/	/b/					/t/	/d/					/k/	/g/
	<u>p</u> ie	bala					tía	día					ca <u>s</u> a	ga <u>t</u> o
Fricativas			/f/		/θ/				/s/		/y/		/x/	
			faca		cero				siete		mayo		jamás	
Africada											/ç/			
											co <u>ch</u> e			
Nasais		/m/							/n/		/ɲ/			
		<u>m</u> oneda							<u>n</u> ada		Españ <u>ñ</u> a			
Laterais									/l/		/ʎ/			
									<u>l</u> ado		calla			
Vibrantes									para / r /					
									<u>r</u> ueda / r̄ /					

FIGURA 7: Representação fonológica das consoantes do espanhol (adaptado de VICIANO, 1999)

Passamos a descrever em seguida os principais fonemas identificados como difíceis com base na pesquisa acima citada, bem como pelos estudos de do Mar (2006) e pela nossa experiência docente. Também serão descritos fenômenos específicos de variantes regionais da língua espanhola.

A realização das vibrantes é uma das dificuldades enfrentadas por alunos brasileiros aprendizes de espanhol, principalmente com relação à produção distintiva entre a vibrante simples e a múltipla. Vale ressaltar a importância fonológica das vibrantes pela quantidade de pares mínimos que a oposição simples/múltipla pode

formar. Um exemplo seriam as palavras *pero* [pero] e *perro* [pé̃ro]. A primeira exige o som simples e significa “mas”; a outra, *perro*, exige a realização da vibrante múltipla e sua tradução é “cachorro”. É verificável que uma pronúncia incorreta da vibrante é capaz de alterar o significado das palavras e gerar problemas de comunicação.

Há também uma tendência dos estudantes a sonorizar o som surdo /s/ do espanhol talvez porque haja, em português, o fonema fricativo surdo /s/ e o sonoro /z/. Na língua portuguesa, um dos contextos em que aparece o fonema sonoro é quando a letra **s** encontra-se em posição intervocálica, como na palavra “casa”. Assim que, no idioma espanhol, quando o **s** aparece em posição intervocálica, muitos a pronunciam como a fricativa sonora do português, pronúncia que não existe na língua espanhola. Em espanhol, o **s** só se sonoriza pelo contato direto com uma consoante sonora, como na palavra “*rasgo*”. Neste caso, a língua materna do aprendiz é incorretamente associada à língua alvo, caracterizando o fenômeno da interferência (ver seção 2.2.1.2).

Outro problema de pronúncia verificado nos alunos e consequência também da interferência da língua materna é o hábito de vocalizar o fonema linguoalveolar /l/ em final de sílaba espanhola, transformando-o na semivogal /w/, que corresponde ao som da letra **u**, como nas palavras “*mal*” e “*algo*”, a exemplo do que ocorre no português. Essa vocalização não é admitida na língua espanhola.

Representam também dificuldades as letras **t** e **d** no espanhol, porque possuem realização fonética diferente dessas mesmas letras no português. Em português, as primeiras letras se realizam como fonemas alveolopalatais antes do fonema /i/, enquanto que no espanhol são linguodentais, como nas palavras “*tía*” [tía] e “*día*” [dia]. É importante comentar, no entanto, que uma realização alveolopalatal pode ocorrer com o fonema linguopalatal espanhol /ʎ/ em algumas zonas hispano-americanas. Esse fenômeno é conhecido como *yeísmo*.

Em espanhol a realização fonética das letras **j** antes de qualquer vogal e **g** antes de **e**, **i**, como nas palavras *junto* [xúnto] e *gente* [xénte], não corresponde à realização fonética dessas mesmas letras no português, o que também é apontado como fonte de erro para brasileiros estudantes de espanhol.

Os fonemas espanhóis /θ/ e /s/ também podem gerar dúvidas quanto à sua pronúncia. Para evitá-las, é importante apresentar aos alunos os fenômenos do

ceceo e seseo. O primeiro corresponde à pronúncia das letras **z, c (antes de e, i) e s**, como nas palavras *zapato* [θapáto] e *cielo* [θiéllo], como o fonema fricativo linguointerdental /θ/. Este fenômeno é próprio do espanhol falado na Espanha. O *seseo* *refere-se* à pronúncia daquelas mesmas letras como o fonema linguoalveolar /s/ e é típico das zonas hispano-americanas.

Em sala de aula, é importante que os alunos sejam apresentados a todos os sons consonantais do espanhol, mas é pertinente que o professor dedique mais atenção àqueles que podem causar mais dificuldades. Os fonemas descritos acima são apenas alguns dos considerados como mais difíceis e por isso devem ser complementados com um diagnóstico mais particular do contexto em que se está ensinando. O professor tem que estar consciente de que um trabalho bem realizado de ensino de pronúncia promove a correta produção dos sons e beneficia as relações de comunicação, evitando as interferências lingüísticas.

#### 2.4.3 Acento

Dos elementos supra-segmentais, o acento apresenta-se como um traço fonológico da língua, cujo objetivo é, conforme definição de Quilis (1999, p.388, tradução nossa), “pôr em destaque uma unidade lingüística superior ao fonema (sílabas, morfemas, palavras, sintagma, frase; ou um fonema, quando funciona como unidade de nível superior) para diferenciá-la de outras unidades lingüísticas do mesmo nível.”

Essa unidade lingüística que se destaca classifica-se como acentuada ou tônica e se diferencia das outras unidades lingüísticas, classificadas como não acentuadas ou átonas. Na língua espanhola, o mais comum é que cada palavra apresente somente uma sílaba acentuada, salvo caso dos advérbios terminados em *-mente*, que possuem duas sílabas tônicas, como na palavra *económicamente*.

Sobre acentuação e não acentuação, o mais comum é que cada palavra tenha uma sílaba acentuada. Entretanto, existem algumas em que todas as sílabas são átonas. Tomás trata da questão ao comentar que:

Existe uma estreita relação entre o acento de intensidade e a função sintática que a palavra desempenha. Acentuam-se normalmente os verbos, advérbios, substantivos, adjetivos e as formas enfáticas dos pronomes. A não acentuação se manifesta, pelo contrário, naquelas palavras que, como os artigos, preposições e conjunções, desempenham o papel secundário de relacionar entre si os elementos mais importantes da oração. (TOMÁS, 2004, p.186, tradução nossa)

Sobre a proporção na língua espanhola de palavras acentuadas e não acentuadas, uma pesquisa realizada por Quilis (1999) investigou a porcentagem dos padrões acentuais da língua espanhola e constatou que há uma frequência maior de palavras tônicas que átonas, numa proporção de 63,44% para 36,56%.

Vale ressaltar também, sobre acentuação, que existe o acento fônico e o acento gráfico. A diferença entre eles foi explícita por Olivé:

[...] é obvio que o acento gráfico e o acento fônico são coisas distintas. A aparição do acento gráfico sobre uma palavra depende de uma série de questões de tipo histórico relacionadas com a história da grafia exclusivamente. Em contrapartida, todas as palavras possuem acento fônico, quer dizer, em todas as palavras da língua sempre existe uma sílaba marcada com respeito a outras sílabas que a constituem, se marque este acento graficamente ou não. (OLIVÉ, 1999, p.31, tradução nossa)

No caso específico da língua espanhola, há uma liberdade de acentuação fônica. É o que Quilis (1999) denomina de acento livre, pois o acento pode ocupar distintas posições dentro da palavra. Por exemplo, há palavras com acento fônico na primeira sílaba, como na palavra *médico*; na segunda sílaba, como em *cuaderno*; ou na última sílaba, *vivir*. Apesar dessa variabilidade, há uma forte tendência no idioma à tonicidade estar presente na penúltima sílaba.

Quanto ao acento gráfico, o idioma possui somente um, representado pelo sinal “ ´ ”, que corresponderia ao acento agudo do português. A acentuação gráfica no espanhol, cujo uso possui regras específicas, tem por função indicar a sílaba tônica da palavra, sem provocar mudanças na pronúncia do som, como ocorre no português.

De acordo com a tonicidade das palavras, elas se classificam em agudas, graves, esdrújulas e sobresdrújulas e essa classificação também define o emprego ou não da acentuação gráfica.

As palavras agudas são aquelas em que a tonicidade recai sobre a última sílaba, como, por exemplo, a palavra *aprender*. Por regra, levam acento gráfico as agudas terminadas em vogal, em –N ou –S. Exemplos: *sofá*, *corazón* e *ciprés*. As

graves são as palavras com tonicidade na penúltima sílaba, como a palavra **casa**. São acentuadas graficamente as agudas terminadas em consoantes, com exceção de -N e -S. São exemplos: **comen**, **azúcar**, **fértil**.

A tonicidade na antepenúltima sílaba caracteriza as palavras esdrújulas: **máximo**. Todas as palavras esdrújulas são acentuadas. Exemplos: **música**, **médico**, **fábrica**. As sobresdrújulas levam a tonicidade na sílaba anterior a antepenúltima. Todas também são acentuadas. No entanto, não há uma palavra que por si só seja uma sobresdrújula. Elas resultam sempre da junção de um verbo com pronomes. Exemplos: **cómpromelo**, **límpiame los**.

Em português, as *agudas*, *graves*, *esdrújulas* e *sobreesdrújulas* corresponderiam, respectivamente, às oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. As *sobreesdrújulas* não possuem correspondente pela ausência de casos na língua portuguesa.

Outro uso da acentuação gráfica é a acentuação diacrítica, utilizada para diferenciar vocábulos com grafia igual, mas que possuem significados diferentes. Normalmente são os monossílabos que levam o acento diacrítico. É um exemplo de monossílabo homógrafo que se vale deste acento para estabelecer a diferença de significação: *té*, substantivo que significa chá (substantivo) e *te*, pronome pessoal complemento de segunda pessoa. Outras palavras também recebem o diacrítico, como, por exemplo, *sólo*, advérbio que significa somente e *solo*, adjetivo, que é traduzido ao português como 'sozinho'.

A acentuação, tanto fônica quanto gráfica, torna-se importante no contexto de ensino da pronúncia porque auxilia no desenvolvimento de atividades de escrita, leitura, audição e oralidade, como, por exemplo, conscientizando o aluno de que, no espanhol, a alteração da tonicidade de uma sílaba para outra pode causar mudanças de significado como em *calle* (*rua*) e *callé* (*calei – pretérito perfeito simples do verbo calar*) e também na identificação e reprodução de vocábulos heterotônicos<sup>4</sup> da língua.

---

<sup>4</sup> Heterotônicos são vocábulos que possuem grafia parecida, mas tonicidade diferente a da língua materna do estudante. Em espanhol, há inúmeros exemplos de heterotônicos com relação ao português, como *océano*, *cerebro*, *magia* entre outros.

#### 2.4.4 Entoação

A entoação é um dos principais traços supra-segmentais de uma língua, pois, além de relacionar-se com seu plano fônico, também está diretamente vinculada ao significado e intenção da comunicação. Conforme Quilis (apud HERMOSO, 2005), a aprendizagem da entoação é mais importante do que saber os sons em particular, porque uma má entoação deturpa a pronúncia.

É a partir da entoação que podemos identificar a intenção do falante, a modalidade oracional da mensagem, ajudando a distingui-la entre enunciativa, interrogativa e exclamativa, bem como também reconhecer no falante seu estado psíquico ou sentimentos, como raiva, alegria, satisfação etc.

A entoação está intrinsecamente relacionada com os enunciados. Quilis (1999) afirma que enunciados sem forma gramatical podem existir, mas sem a entoação é impossível. Torrego também destaca essa relação ao definir a entoação:

Todo enunciado, além de se compor de determinados fonemas, sílabas, morfemas, palavras, ou grupos sintáticos, também se acompanha de uma determinada melodia executada pelas diversas variações da voz em relação com a tensão das cordas vocais. Esta melodia que recobre o enunciado como um todo se chama entoação. (TORREGO, 2002, p.406, tradução nossa)

Este mesmo autor complementa a definição de entoação explicando que essa melodia que recobre os enunciados se expressa por meio de uma curva melódica na qual se diferenciam três fases. A primeira, ou inicial, vai desde o início do enunciado até o seu primeiro elemento tônico; a média ou central, caracterizada por um tom uniforme; e a fase final, que começa com o último elemento tônico do enunciado e vai até seu fim.

A fase final em que se diferencia a curva melódica pode se manifestar por meio de inflexões ascendentes ou cadentes do tom, que são denominadas de tonemas. Essas inflexões são fundamentais para o estudo da pronúncia porque são elas que caracterizam o enunciado como assertivo, exclamativo ou interrogativo.

A modalidade assertiva (FIGURA 8), segundo Tomás (2004), apresenta uma inflexão cadente do tom da voz a partir do último elemento tônico da oração.

Para a exclamativa (FIGURA 9), no geral, o tom se eleva no início do enunciado até a primeira sílaba tônica e então sofre uma cadência brusca até a fase final.

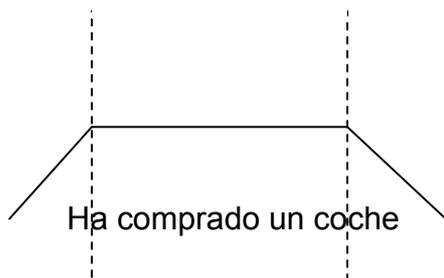


FIGURA 8: Entonação de enunciado assertivo

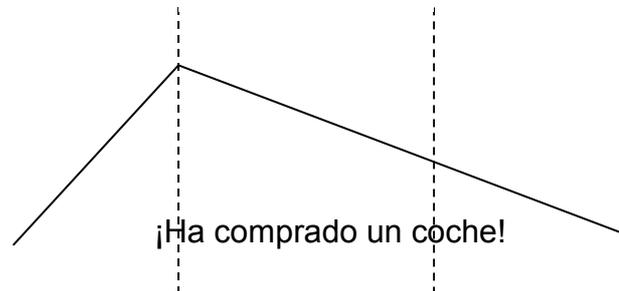


FIGURA 9: Entonação de enunciado exclamativo

Para a modalidade interrogativa, Quilis (1999) diferencia dois tipos de enunciados: o absoluto e o relativo. O primeiro espera como resposta somente *sim* ou *não* e o segundo é formado com um elemento gramatical interrogativo, como os pronomes *quando*, *como*, *quanto*, etc.

No enunciado interrogativo absoluto, se o final do enunciado é paroxítono (FIGURA 10) ou proparoxítono, há uma ascendência do tom no final da última sílaba tônica; se o final do enunciado é oxítono, a subida do tom pode iniciar na penúltima ou na última sílaba. Quanto ao enunciado relativo (FIGURA 11), este se caracteriza pelo descenso do tom no final.

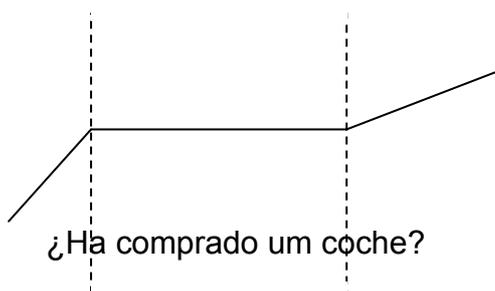


FIGURA 10: Entonação de enunciado interrogativo absoluto

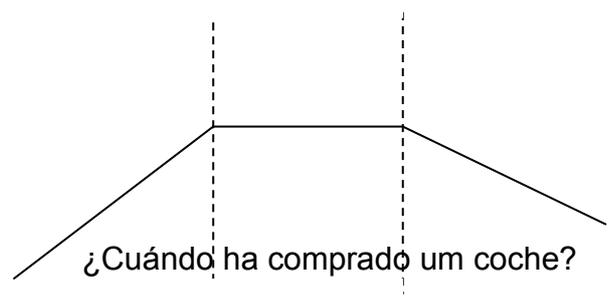


FIGURA 11: Entonação de enunciado interrogativo relativo

A caracterização da entonação realizada aqui foi superficial, já que não considera variações dialetais ou de normas, mas que nos fornece uma idéia geral sobre a variação do tom e sua conseqüente alteração no sentido da mensagem. A

entoação, segundo Olivé (1999, p. 34, tradução nossa), “deve ser levada em conta durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois está intimamente relacionada com o conceito pragmático de intenção de comunicação”. Ou seja, deve fazer parte do ensino da pronúncia por sua relevância semântica, gramatical e prosódica.

### 3. METODOLOGIA

De acordo com Lüdke e André (1986), comumente o investigador passa pelas etapas de exploração, decisão e descoberta para realizar sua investigação. A primeira fase é a de definição de problemas, quando o investigador vai tomando conhecimento dos aspectos que serão pesquisados mais sistematicamente, podendo levantar algumas questões a partir do esquema conceitual que possua. Essas inquirições vão orientar o processo de coleta de dados. É nesta etapa também que é escolhido o local de realização de estudo e estabelecido o contato para dar-se início às atividades de pesquisa.

Após este primeiro momento exploratório, o pesquisador seleciona, a partir dos dados coletados, os mais pertinentes para a análise das questões, decidindo-se pelas informações que constituem o *corpus* da investigação.

Na última etapa, o pesquisador estabelece conexão entre os dados observados e a teoria utilizada para comprovar ou refutar suas hipóteses. Nesta fase, “devido ao seu grau de imersão na realidade, o observador está apto a detectar as situações que provavelmente lhe fornecerão dados discordantes e as que podem corroborar suas conjecturas.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.16)

Para a realização da presente pesquisa, passamos por estas três etapas. A metodologia utilizada para a consecução dessas fases, contemplando tipologia, contexto e sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados para a realização dos objetivos propostos, estará descrita nesta seção.

#### 3.1 Tipologia da pesquisa

De acordo com seus objetivos, esta pesquisa classifica-se como qualitativa-descritiva, pois utilizamos o ambiente como fonte direta dos dados. Além disso, os dados coletados na própria realidade investigada nos permitiram descrever o maior número possível de elementos que a compõe.

Quanto à abordagem metodológica, optamos por uma pesquisa micro-etnográfica, por estar mais adequada aos objetivos propostos.

[...] a micro-etnografia é um meio de descobrir a natureza interacional dos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhorar as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento. (ERICKSON, 2001, p.12)

A abordagem micro-etnográfica contribui com o nosso objetivo geral por se adequar ao nosso intuito de realizar um diagnóstico do ensino de pronúncia no NLE e de elaborar uma proposta didática a partir da realidade observada, visando contribuir para uma ação docente mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem do espanhol.

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Línguas Estrangeiras, um projeto de extensão mantido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e abrigado em seu Centro de Humanidades. A missão do Núcleo, conforme informações obtidas com a coordenadora do curso de espanhol, é, primeiramente, servir como escola para a prática dos alunos do curso de Letras com habilitação em língua estrangeira da Universidade e também oferecer à comunidade em geral cursos de idiomas.

A instituição oferece os cursos de inglês, francês, espanhol, italiano, latim, grego e japonês. Para admissão nos cursos, os interessados devem realizar um exame de língua portuguesa para ingressar no primeiro semestre ou, para iniciar nos demais semestres (II ao VI), terão que realizar um teste de nível na língua almejada, de acordo com o seu grau de conhecimento do idioma. O Núcleo oferece, ainda, um semestre avançado, correspondente ao sétimo, mas o ingresso não pode ser realizado a partir de teste de nível. O aluno deverá ter cursado obrigatoriamente o sexto semestre na instituição para seguir no semestre avançado.

As aulas são oferecidas em horários variados, distribuídos nos turnos da manhã e tarde, e realizadas duas vezes por semana, entre segunda e quinta-feira, ou somente uma vez por semana às sextas e aos sábados.

Os professores-bolsistas do Núcleo são, por regulamento, alunos da graduação do curso de letras da UECE, com habilitação em uma língua estrangeira, ou alunos do Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, da mesma

universidade, em condição de estágio de ensino ou aplicação de pesquisa. No entanto, para os cursos de italiano, latim, grego e japonês, a instituição está livre para contratar professores-bolsistas que não estudem na Universidade, porque a UECE não oferece graduação nesses idiomas.

No caso específico do curso de língua espanhola, alvo de estudo desta pesquisa, a instituição possui um número flutuante de professores-bolsistas, e seus alunos, de número oscilante também, estão alocados em sete semestres que se dividem em três níveis: inicial (semestre I e II), intermediário (semestre III e IV) e avançado (semestre V, VI e VII). Os seis semestres iniciais são obrigatórios e o último, destinado mais à conversação, é optativo. Cada semestre letivo tem uma carga horária de 60h/a e cada aula, uma duração de 45 minutos.

A escolha da instituição se justifica pelo fato de esta permitir a realização de pesquisas de alunos do Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da UECE e também pela nossa experiência como ex-professora da instituição, pois o conhecimento sobre a estrutura e funcionamento do Núcleo facilitou o nosso acesso.

### **3.3 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são três professores do curso de espanhol do Núcleo, escolhidos aleatoriamente, mas de forma que fosse possível obter uma amostragem dos três níveis de ensino da instituição: inicial, intermediário e avançado. Para isso, foram selecionados os professores representantes do primeiro, terceiro e quinto semestres, buscando averiguar se o ensino de pronúncia tem sua importância reconhecida e em que níveis de ensino isso ocorre.

Objetivando realizar o diagnóstico de como ocorre o ensino de pronúncia na instituição, foram coletados dados a partir de um período de observação de aulas (ver seções 3.4 e 3.5) e da aplicação de questionários aos professores e à coordenadora do curso de espanhol do NLE (ver seções 3.4 e 3.5). Os professores tiveram suas aulas observadas para que fosse possível verificar sua prática docente referente à pronúncia. Após esse período, solicitamos aos professores, doravante denominados P1, P3 e P5, respectivos aos semestres em que ensinam, que respondessem a um questionário (APÊNDICE A).

As primeiras questões (1, 2, 3 e 4) buscaram traçar o perfil sobre a formação e atuação acadêmica dos docentes. As demais questões referiam-se especificamente à forma de ensino de pronúncia.

As quatro primeiras questões foram: 1) Qual semestre cursa atualmente na graduação?; 2) Há quanto tempo é professor de espanhol?; 3) Há quanto tempo é professor do Núcleo de Línguas da UECE?; 4) Qual( is) nível( is) ensinou e ensina atualmente na instituição? A partir da análise das respostas, foi possível delinear nossos sujeitos.

Da primeira questão, referente ao semestre que cursam atualmente, todos os professores estavam nos semestres finais do curso de graduação em Letras, inclusive dois já cursando o último semestre. Os dados estão apresentados no QUADRO 1 abaixo:

<b>Professor</b>	<b>Semestre que cursa na graduação</b>
<b>P1</b>	<b>7° semestre</b>
<b>P3</b>	<b>9° semestre</b>
<b>P5</b>	<b>9° semestre</b>

**QUADRO 1 - Semestre que cursa na graduação**

Essas informações sugerem que estes professores já haviam estudado quase todo o conteúdo teórico e prático que é oferecido no curso de licenciatura em Letras, referente à língua espanhola e seu ensino.

A segunda e a terceira questão são referentes ao tempo de experiência de ensino. Apesar de serem questões diferentes, pois uma questiona o tempo de docência do espanhol e a outra o tempo de ensino especificamente no Núcleo, cada professor apresenta respostas coincidentes para as duas perguntas. O QUADRO 2 traz essas informações:

<b>Professor</b>	<b>Há quanto tempo é professor de espanhol?</b>	<b>Há quanto tempo é professor do Núcleo?</b>
P1	Há oito meses	Há oito meses
P3	Há dezoito meses	Há dezoito meses
P5	Há dezoito meses	Há dezoito meses

**QUADRO 2 - Tempo de experiência**

Esses dados nos indicam que o Núcleo funciona como um laboratório para a formação de professores, onde estes podem ter sua primeira experiência em sala de aula. É, geralmente, o local de início da carreira desses docentes e um espaço para a conseqüente aplicação das teorias e dos conhecimentos adquiridos na graduação.

Quanto à quarta questão, que investiga o nível em que os três professores já ensinaram na instituição e qual ensinam atualmente, as respostas foram bem variadas. O QUADRO 3 traz as informações obtidas.

<b>Professores</b>	<b>Semestres em que ensinou</b>
P1	1° e 2° semestres
P3	1°, 3° e 5° semestres
P5	2° e 5° semestres

**QUADRO 3 - Nível de ensino**

De acordo com informações da coordenação do NLE, obtidas a partir da aplicação de um questionário dirigido a coordenadora do curso de espanhol (APÊNDICE B), a distribuição dos professores de espanhol nos semestres é realizada da seguinte forma: no primeiro semestre e no sétimo são alocados os melhores professores e também aqueles com mais experiência. Os principiantes normalmente ensinam somente uma turma, distribuídas entre o segundo ou terceiro semestres. Outro critério para essa divisão é a disponibilidade de horário dos

professores-bolsistas.

A partir do cruzamento dos dados da coordenação com os obtidos dos professores, é possível observar que, no caso dos docentes investigados, o tempo de experiência não determinou os semestres em que ensinam e que, nesse caso, o critério para distribuição deve guardar relação ou com o desempenho dos professores ou com suas disponibilidades de horário.

### **3.4 Instrumentos da Pesquisa**

Consoantes aos objetivos da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Observação;
- Questionário.

A pesquisa utilizou como instrumento inicial a observação que, segundo Marconi e Lakatos (2005, p.192), “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações [...] e não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.”

A modalidade de observação utilizada e considerada como a mais adequada aos propósitos dessa pesquisa é a que Andrade (2001) denomina como sistemática, pois os objetivos, os sujeitos e o tempo já estavam definidos. Ou seja, houve uma estruturação e um planejamento prévio da observação.

A observação também foi não participante, pois participamos apenas como espectadores, registrando os fatos mais relevantes para os objetivos da pesquisa, sem o desejo de ser membro do grupo observado e sem envolvimento com os fatos.

Ainda conforme suas modalidades, a observação realizada foi individual, ou seja, realizada por um único pesquisador, com a submissão do "objeto da pesquisa ao crivo dos seus próprios conhecimentos". (CERVO; BERVIAN, 2006, p.28) E, também, aconteceu na vida real, com os dados colhidos a partir da observação realizada no ambiente natural de ocorrência dos fenômenos.

Optamos pela observação por considerá-la um instrumento válido para os objetivos da pesquisa, pois nos permite fortalecer o diagnóstico a partir do contato direto com o fenômeno a ser investigado.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário. Para a consecução dos objetivos da presente pesquisa, aplicamos dois questionários distintos: um aos três professores (APÊNDICE A) e outro à coordenadora do curso de espanhol do NLE (APÊNDICE B).

O questionário, conforme descrição de Gil:

[...] é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 1991, p.121)

Configura-se, portanto, como um eficiente meio para a obtenção de informações sobre um assunto, pois possibilita identificar opiniões e posturas relacionadas ao tema de interesse do pesquisador.

Para a construção do questionário a ser aplicado aos professores, utilizamos perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, totalizando vinte e quatro questões. Optamos por essa combinação pelo fato de cada tipo de questão apresentar vantagens e inconvenientes e mesclando-as poderíamos tornar o instrumento mais eficaz aos nossos propósitos. As questões abertas dão mais liberdade de resposta ao informante, mas dificultam a tabulação dos dados; as fechadas delimitam mais as opções, mas facilitam a análise das respostas; e as de múltipla escolha oferecem mais possibilidades de respostas, mas por estarem já definidas as opções, são mais simples no momento de organizar e analisar as informações obtidas. A escolha por essas três formas de pergunta foi baseada nas informações que desejávamos saber.

No questionário aplicado à coordenadora do curso de espanhol do NLE, nos restringimos ao uso de perguntas abertas pelo reduzido número de questões (sete ao total) e por este tipo estar mais adequado à natureza das informações que desejávamos obter.

No contexto da presente pesquisa, nos decidimos pelo uso do questionário por ser um instrumento adequado para averiguar a opinião dos professores sobre sua própria prática docente e a visão da coordenação sobre o

ensino da pronúncia.

### **3.5 Procedimentos**

A fim de que fosse possível viabilizar o desenvolvimento da pesquisa proposta, contamos, inicialmente, com uma etapa de natureza bibliográfica, na qual foram selecionados e lidos textos consoantes às teorias existentes sobre como proceder quanto ao ensino da pronúncia, bem como os relacionados à fonética e à fonologia espanhola. Esta etapa influenciou o trabalho como um todo, pois forneceu subsídios teóricos que sustentaram as análises e os procedimentos realizados.

Subseqüente ao período de leituras teóricas, procedemos à fase de diagnóstico. Esta etapa da pesquisa foi dividida em três momentos: observação, aplicação de questionário e análise do livro didático. No primeiro momento, tivemos oportunidade de realizar algumas observações de situações de ensino de pronúncia no decurso do semestre letivo 2008.2. Observamos as aulas do professor do primeiro semestre, aos sábados, das 14h às 17h; do terceiro semestre, às sextas-feiras, das 15h às 18h; e do quinto semestre, aos sábados, das 8h às 11h. Os três professores tiveram suas aulas observadas por um período de 9 dias de aula, totalizando 36 horas/aulas.

Este momento do diagnóstico foi estruturado nas questões de pesquisa e tencionou verificar a importância dada ao ensino de pronúncia pelos professores, bem como os procedimentos, a metodologia e os materiais didáticos que utilizam para esse ensino. Todos os aspectos que se relacionavam ao nosso propósito geral de averiguar o tratamento dado ao ensino de pronúncia nas aulas de espanhol foram registrados a partir de anotações e considerados para ulterior análise.

O segundo momento do diagnóstico foi atinente à aplicação dos questionários. O questionário que aplicamos aos docentes foi construído em torno de duas questões centrais: se os professores reconhecem a importância do ensino de pronúncia e qual a metodologia utilizada para esse ensino. Todos os três professores selecionados responderam a esse questionário.

Através desse instrumento foi possível identificarmos o perfil do professor; sobre se sua formação contempla o ensino de pronúncia e, em caso afirmativo, se

ela a ajuda na docência; sobre a importância do ensino da pronúncia e também com que frequência e quais estratégias didáticas ele utiliza para o ensino desta. Outro objetivo era saber se estes docentes utilizam algum outro material complementar ou se consideram somente as instruções que constam no livro didático adotado. Excetuando-se as perguntas referentes ao perfil do professor, já apresentadas anteriormente na seção 3.3, as demais questões serão discutidas na seção 5.2, referente à análise e discussão dos dados.

Os questionários foram enviados por e-mail aos professores porque nos pareceu um meio prático para envio das questões, sem exigir o nosso deslocamento ou o dos professores, sem inconveniência de horário de aplicação e também pela facilidade no momento de nos devolverem respondidos. Em um prazo de dois dias, todos os professores nos reenviaram o instrumento preenchido.

A finalidade maior da aplicação do questionário, conforme nosso objetivo de realizar o diagnóstico do ensino da pronúncia no NLE, era investigar como os professores vêem sua prática docente e poder usar essas informações para verificar se as respostas estavam condizentes com as práticas observadas de fato em sala de aula. Desta forma, optamos por observar as aulas antes da aplicação do questionário, pois, apesar dos professores conhecerem os objetivos gerais da pesquisa, o conhecimento mais detalhado dos pontos a serem investigados talvez influenciasse a prática docente dos sujeitos da pesquisa, podendo descaracterizar o processo habitual de ensino.

Ainda referente ao segundo momento da fase de diagnóstico, aplicamos um questionário com a Coordenadora do curso de espanhol do Núcleo de Línguas (APÊNDICE B). Este instrumento tinha por objetivo averiguar o posicionamento da coordenação com relação ao ensino de pronúncia e também de recolher mais informações sobre funcionamento da instituição. Algumas informações coletadas a partir desse questionário já foram utilizadas para a descrição dos sujeitos da pesquisa (ver seção 3.3) e as demais serão tratadas posteriormente na seção 4.3, visando complementar a fundamentação da análise dos dados obtidos com a aplicação dos outros instrumentos da pesquisa.

A terceira fase do diagnóstico é referente à análise do livro didático *Nuevo Ven*, usado na instituição durante o período de realização da pesquisa. A análise do manual utilizado em sala, que será apresentada na seção 4.1, justifica-se pelo importante papel que o livro didático desempenha no contexto de ensino-

aprendizagem de uma LE, servindo como norteador da prática docente e como apoio teórico para os aprendizes. Desta forma, e considerando um dos nossos objetivos gerais, referente à realização de diagnóstico do ensino da pronúncia, e a necessidade de responder a nossa questão de pesquisa relativa às orientações apontadas no livro didático para o ensino de pronúncia, constitui-se fundamental a análise do guia *Nuevo Ven*.

Para essa análise examinamos os três volumes do manual do professor, atentando principalmente para os tópicos referentes à pronúncia, discutindo a forma de abordagem do tema, as atividades propostas, bem como as sugestões didáticas direcionadas ao docente.

Com base nos resultados obtidos na fase de diagnóstico, e contemplando também um dos nossos objetivos gerais, concernente à apresentação de uma proposta didática, realizamos uma compilação de estratégias e atividades para o ensino de pronúncia no NLE. Nossa intenção é dotar o professor de conhecimentos didáticos que o ajude a abordar os aspectos segmentais e supra-segmentais da pronúncia de forma a contribuir para o desempenho comunicativo dos alunos. Essa fase do trabalho foi fundamentada nos estudos de pronúncia de Fernández (2007), Alonso (2006), Guerrero (2004), Poedjosoedarmo (2004) e Olivé (1999).

De um modo geral, as sugestões da proposta defendem um ensino que mostra ao aluno a existência de uma variedade de sotaques; que incorpora a fonética e a fonologia às lições que estão sendo estudadas; que não enfoca somente a articulação do som isolado, mas também sua inserção em contextos comunicativos significativos e que valoriza o uso de materiais como vídeos, músicas e textos literários.

Os resultados obtidos na pesquisa serão informados à coordenação do Núcleo de Línguas da UECE para que a instituição possa usufruir as conclusões do estudo, realizando um curso de capacitação ou seminários que permitam a difusão dos conhecimentos obtidos na pesquisa, de modo a retornar aos professores como informações beneficiadoras da sua prática de ensino da pronúncia.

No próximo capítulo apresentaremos a análise e a discussão dos dados coletados durante a realização desta pesquisa.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta os resultados da análise e da discussão dos dados obtidos a partir de cada etapa metodológica da pesquisa. A análise está dividida nas seguintes seções secundárias: análise do livro didático (seção 4.1); análise das observações (seção 4.2) e análise dos questionários aplicados aos professores e à coordenadora do curso de espanhol (seção 4.3). A reflexão e avaliação dos dados coletados nos permitiu traçar um perfil geral da prática docente referente ao ensino de pronúncia no NLE.

Ao finalizarmos o presente capítulo, apresentamos uma breve recapitulação dos pontos mais relevantes apresentados aqui.

### 4.1 Análise do livro didático

O guia didático do curso de espanhol utilizado no período de realização da pesquisa era o *Nuevo Ven*, manual orientado ao ensino comunicativo, correspondente ao enfoque adotado na instituição.

O livro didático é uma das principais fontes de recursos teóricos e atividades que auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem. Funciona como um guia para a prática docente, orientando o professor quanto a conteúdos e abordagens, e servindo também aos alunos como material de consulta.

No contexto do ensino, o material didático é um poderoso instrumento pedagógico. No entanto, dependendo do tratamento que recebe em sala de aula, pode ocasionar também resultados negativos. Griffin considera essa possibilidade ao afirmar que:

Os professores [...] se regem mais pelo *input*<sup>5</sup> que vem nos materiais que a sua vez determina o que devem aprender os alunos. Portanto, muitas vezes nem se quer é o professor quem determina como tem que ajustar o *input*,

---

<sup>5</sup> Chama-se *input*, “entrada”, o conjunto de informações que chegam a um sistema e que esse sistema (organismo, mecanismo) vai transformar em informações de saída. (DUBOIS, 2006, p. 346)

são os autores ou editores dos materiais didáticos. (GRIFFIN, 2005, p. 125, tradução nossa)

O que costuma ser freqüente em sala de aula de idiomas é o professor se limitar ao que propõe o livro didático, restringindo os conteúdos e as possibilidades didáticas. Não há, muitas vezes, a preocupação em adequar o material ao público, ou ao contexto do ensino, bem como em complementá-lo.

Durante o período de observação das aulas de espanhol no NLE, não presenciamos nenhum tipo de adaptação do material de ensino aos objetivos ou expectativas dos alunos. As sugestões para o ensino de pronúncia apresentadas pelo livro eram seguidas fielmente pelo professor.

Sobre a falta de adequação ao público, Almeida Filho (1998) alerta que é possível que haja uma discordância entre a cultura de aprender de um aluno no que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira, e a abordagem de ensino de um professor ou de um material didático e que essa incompatibilidade pode ocasionar problemas como desânimo, dificuldades e certa resistência no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme exposto aqui, o livro didático ainda é o recurso mais utilizado pelos professores em sala de aula. Deste modo, e conforme um dos nossos objetivos gerais, alusivo à realização o diagnóstico do ensino de pronúncia, é salutar analisarmos como o livro didático adotado no Núcleo de Línguas promove o desenvolvimento desse aspecto da língua, destacando quais temas são tratados e como estes são apresentados. Optamos por analisar os três volumes do livro do professor, para verificar também as orientações que o manual oferece aos docentes.

Na instituição é adotado o manual *Nuevo Ven*, cuja autoria varia conforme o volume da obra. Esta coleção é resultado da reformulação do anterior *Ven*, com base nas diretrizes do Marco Comum Europeu<sup>6</sup> e do Plano Curricular do Instituto Cervantes<sup>7</sup>. A Edelsa, editora responsável pela publicação do material, afirma que este foi elaborado segundo idéias de um ensino comunicativo, dinâmico e interativo.

---

<sup>6</sup> O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) [...] supõe um ponto de referência a respeito da metodologia de aprendizagem e ensino das línguas vivas. Este documento proporciona uma base comum para a elaboração de programas e avaliação docente em Europa. (Universia, tradução nossa)

<sup>7</sup> Documento que compreende o conjunto de informações e orientações que devem presidir a atividade dos centros educativos dedicados ao ensino do espanhol como LE. (Séneca Educación, tradução nossa)

O *Nuevo Ven* está dividido em três níveis: inicial, intermediário e superior, representados respectivamente pelos volumes 1, 2 e 3, que serão examinados separadamente aqui, objetivando uma melhor análise.

#### 4.1.1 Nuevo Ven 1

O *Nuevo Ven 1*, de autoria de Francisca Castro, Fernando Marín, Reyes Morales e Soledad Rosa, tem suas unidades divididas em duas partes para ser utilizado no primeiro e no segundo semestre do curso de espanhol.

Na introdução do livro do professor, como ilustra a FIGURA 12, os autores tratam das seções em que se divide o livro e da seqüência de apresentação de conteúdos.

O livro está dividido em quinze unidades, que obedecem sempre a mesma seqüência descrita na introdução. Na primeira etapa de cada unidade, as seções A e B trazem atividades de leitura, compreensão de texto e prática oral. Na etapa seguinte, que é a mais ampla, são apresentados conteúdos complementares, elementos de pronúncia e ortografia, atividades para ampliação do léxico referente ao tema da unidade e a sistematização do conteúdo gramatical com exercícios para a prática dos mesmos. Finalizando a unidade, a terceira etapa aborda atividades para prática de todos os conteúdos vistos na unidade e encerra com aspectos sócio-culturais da Espanha e da Hispano-América.

Após a página da introdução, no livro estão descritos todos os conteúdos que o aluno deverá conhecer em cada unidade, divididos entre competências pragmáticas, competências lingüísticas (abrange os conteúdos gramaticais, lexicais e fonológicos) e conhecimento sócio-cultural. Dentre as competências lingüísticas, os conteúdos fonológicos são os que interessam a esta pesquisa. O QUADRO 4 mostra a distribuição destes conteúdos nas unidades.

## INTRODUCCIÓN

**NUEVO VEN** parte de la larga experiencia docente que proporcionan los miles de estudiantes que han aprendido español con **VEN**. En su renovación, se incorporan las recomendaciones y sugerencias del *Marco de referencia europeo* así como las directrices del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. En consecuencia, **NUEVO VEN** se inspira en una clara idea del proceso de aprendizaje que se estructura con arreglo al siguiente esquema de secuenciación:

### Primera etapa. APROPIACIÓN

- **Secciones A y B:** los alumnos escuchan las muestras de lengua, realizan pruebas de control de la comprensión y producen microdiálogos, todo ello con la finalidad de garantizar la apropiación de las funciones comunicativas presentadas.

### Segunda etapa. AMPLIACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

- **Sección C y Pronunciación y ortografía:** se presentan elementos de lengua adicionales que completan el trabajo de las secciones A y B así como una práctica de la fonética y de la ortografía a partir de las cuestiones prioritarias que necesita un estudiante extranjero en este nivel.

- **Amplía tu vocabulario:** a partir de una serie de actividades de variada tipología, los estudiantes consolidan y amplían el vocabulario adquirido a lo largo de la unidad.

- **Contenidos gramaticales:** los exponentes gramaticales se sistematizan al tiempo que se propone una práctica específica de los mismos a fin de preparar a los alumnos para una práctica más libre.

### Tercera etapa. CONSOLIDACIÓN Y TRANSMISIÓN

- **Actividades:** a partir de documentos reales, aunque adaptados a las necesidades del nivel, se repasan las destrezas en una sección que pretende una práctica más libre de todos los contenidos de la unidad.

- **Descubriendo:** cada unidad se cierra con una página de contenidos culturales centrados en aspectos representativos de la cultura cotidiana de España e Hispanoamérica.

El *Libro del profesor* de **NUEVO VEN 1** incorpora, además de las transcripciones del *Libro del alumno* y del *Libro de ejercicios*, las claves de los ejercicios y las sugerencias de explotación, el CD Audio *Voces de Latinoamérica* con un cuadernillo fotocopiable que incluye actividades de explotación. Como novedad añadida, el vídeo opcional *Apartamento para dos* sigue, en su primera parte, la progresión de **NUEVO VEN 1** aportando un soporte visual como un nuevo material didáctico.

El **portal de Edelsa** ([www.edelsa.es](http://www.edelsa.es)) completa, asimismo, todos estos materiales. La página dedicada a **NUEVO VEN** incluye actividades en Internet que permitirán profundizar en los conocimientos culturales del mundo hispano además de test de evaluación de los progresos funcionales y gramaticales de los estudiantes.

Al finalizar **NUEVO VEN 1** el alumno será capaz de comprender y expresar ideas básicas y cotidianas, tanto de forma oral como escrita, correspondientes al nivel A2 de las directrices del *Marco de referencia europeo*.

Los autores

FIGURA 12: Introdução do *Nuevo Ven 1* (CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S., 2006, p.3)

Unidades	Conteúdos Fonológicos
1- ¡Hola!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoação de frases afirmativas e interrogativas.</li> <li>• Sinais de pontuação.</li> </ul>
2- Presentaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a sílaba tónica nas palavras (I).</li> </ul>
3- Alquilar un piso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a sílaba tónica nas palavras (II).</li> </ul>
4- Por la ciudad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação das palavras.</li> </ul>
5- Comer en el restaurante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O som<sup>8</sup> /X/, a letra “j”.</li> </ul>
6- Háblame de ti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O “r” e o “rr”.</li> </ul>
7- De compras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O som /θ/ e as letras “c”, “z”.</li> </ul>
8- Invitaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O som /k/ e as letras “c”, “qu” e “k”.</li> </ul>
9- Preparar una excursión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O “ñ”.</li> </ul>
10- ¿Qué has hecho?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A entoação exclamativa e interrogativa.</li> </ul>
11- Cuéntame qué pasó	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação das formas verbais.</li> </ul>
12- Viajar en avión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O som /g/ e as letras “g”, “gu” e “gü”</li> </ul>
13- Antes y ahora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O “b” e o “v”.</li> </ul>
14- Instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A entoação interrogativa.</li> </ul>
15- Acontecimientos del pasado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de esquemas de acentuação.</li> </ul>

**QUADRO 4 – Distribuição dos conteúdos por unidades**

<sup>8</sup> Os autores, embora mencionem a palavra “som”, fazem uso de uma representação fonêmica, utilizando barras em lugar de colchetes.

Os conteúdos fonológicos apresentados nas unidades demonstram a preocupação dos autores em promover o contato dos alunos e do professor com os elementos segmentais e supra-segmentais da língua, pois aborda tanto sons isolados, como questões de entoação e acentuação, todos aspectos importantes para o ensino de pronúncia.

De acordo com Fernández (2007), é comum os cursos dedicarem pouco tempo aos elementos fonéticos e por isso é mais aconselhável, desde o princípio, tratar daqueles que mais contribuem para a comunicação eficaz, ou seja, dos elementos supra-segmentais. Concordando com a proposta da autora, salientamos que estes elementos devem ser considerados prioritários porque eles abrangem os outros fatores que incidem na pronúncia, e podem garantir a inteligibilidade das interações comunicativas.

Apesar do livro *Nuevo Ven 1* apresentar os elementos supra-segmentais da pronúncia, percebemos, durante a observação das aulas, que o professor só os ensinava quando utilizava o livro didático. No momento de correção das produções orais dos alunos ou da realização de qualquer outra atividade não inclusa no manual, o docente só tratava dos aspectos segmentais, desconsiderando o valor dos elementos supra-segmentais para a comunicação, conforme apresentado anteriormente nas seções 2.3.3 e 2.3.4, que tratam desses elementos da língua.

A escolha e a seqüência dos conteúdos apresentadas no livro estão consoantes aos que muitos autores recomendam para o ensino de pronúncia. No entanto, a forma de apresentação e as atividades de alguns conteúdos não estão completamente adequadas para um desenvolvimento significativo da pronúncia.

A primeira unidade, de acordo com o programa, trata dos sinais de pontuação e da entoação interrogativa e exclamativa. Do primeiro tópico, o livro apresenta alguns sinais de pontuação, sem nenhuma referência ao seu uso ou função. A prática do conteúdo é essencialmente mecânica, consistindo em pontuar um diálogo que é um recorte do apresentado na seção inicial da unidade. Ou seja, essa prática permite ao aluno realizar o exercício a partir da cópia da pontuação do texto apresentado anteriormente, sem exigir-lhe uma reflexão sobre o conteúdo estudado.

Sobre o tópico de entoação, a abordagem também é realizada através de atividades práticas, sem nenhum apoio de explicações ou sistematizações de

conteúdos. Os exercícios são auditivos, cuja proposta é a simples discriminação entre frases interrogativas ou exclamativas, como mostra a FIGURA 13 abaixo:

## PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

• Signos de puntuación: punto (.) coma (,)

signos de interrogación ¿?

signos de exclamación ¡!

**1** **AÑADE** los signos de puntuación en este diálogo.

Diego: *¿Eres argentina?*  
 Carla: *No, soy brasileña.*  
 Diego: *¡Hablas español muy bien!*  
 Carla: *Bueno, soy profesora de español.*  
 Diego: *¡Ah, claro!*  
 Elvira: *Bueno, Diego, muchas gracias y hasta pronto.*  
 Diego: *¡Hasta la vista!*

**2** **Escucha y di** qué frases son preguntas y cuáles son afirmaciones. **ESCRIBE** los signos de puntuación.

La "a" y la "c" son preguntas.  
Las demás son afirmaciones.

a. Es usted español  
*¿Es usted español?*  
 b. Se llama Carla  
*Se llama Carla.*  
 c. Vive en Veracruz  
*¿Vive en Veracruz?*  
 d. Es de Colombia  
*Es de Colombia.*

FIGURA 13: Acentuação e entoação (CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S., 2006, p.12)

Por apresentarem na mesma unidade os conteúdos de pontuação e entoação, os autores poderiam tê-los relacionado, destacando, por exemplo, que a pontuação, além de ser fundamental para a ortografia, também atua na pronúncia da língua, pois os acentos definem as frases quanto ao tipo (interrogativa, exclamativa, afirmativa, etc.), influenciando, conseqüentemente, a entoação das frases (ver seção 2.3.4). Estabelecendo esse paralelo, estariam também conscientizando o aluno da relação da pronúncia com outros aspectos da língua. Diante do exposto, é conveniente que o professor complemente o material, visando assegurar o melhor desempenho da aprendizagem dos alunos.

Sobre os exercícios auditivos, é inegável o seu importante papel para a aprendizagem da entoação. No entanto, conforme indicações de Fernández (2007), devem estar aliados a outros procedimentos didáticos também, como imitação e produção livre de enunciados para treinar o que foi ensinado e, para sanar possíveis dificuldades, é conveniente utilizar recursos visuais, a partir das curvas de entoação, por exemplo.

Outros temas trabalhados no livro são sílaba tônica e acentuação, distribuídos nas unidades 2, 3, 4, 11 e 15. A evolução do assunto é bem didática, iniciando com a identificação das sílabas tônicas para depois apresentar as regras de acentuação. Contudo, as atividades de todas essas unidades não demonstram a mesma progressão. São exercícios repetitivos, variando entre classificar de acordo com a sílaba tônica ou sublinhá-la.

Assim como ocorre com a entoação, as atividades relacionadas à tonicidade e à acentuação também devem ser variadas. Moreno (2002), corroborando com a idéia de Fernández (2007), sugere que as atividades progridam de exercícios mais controlados e repetitivos para os de produção livre.

O manual também apresenta alguns sons e letras do espanhol, sem, no entanto, justificar ao professor o motivo da escolha de alguns sons em detrimento de outros. Sobre o ensino desses conteúdos, Busto traça de forma realista como ele é comumente realizado em sala:

Nos empenhamos em ensinar o /r/ -rr- vibrante ou o /x/ -j, g- sem nos dar conta de que a correta articulação dos sons serve de muito pouco (salvo na produção oral de palavras isoladas) para conseguir uma melhora da pronúncia do nosso idioma. Esquecemos que, salvo em casos concretos, nunca falamos com pausas entre palavra e palavra, e sim que estas se encontram inseridas dentro de uma cadeia falada na qual as palavras se acentuam, estabelecem relações entre seus sons fronteirizos e se entoam de uma determinada maneira segundo a situação e a intenção comunicativa. (BUSTO, 2007, p.1237, tradução nossa)

Conforme a análise do livro, a prática observada dos professores e as respostas obtidas no questionário, percebemos que a pronúncia é tratada no NLE exatamente como descrito na citação acima.

Analisando aqui especificamente o livro, verificamos que os sons são apresentados isoladamente ou em palavras descontextualizadas e a prática dos alunos é embasada na repetição ou distinção, entre duas opções, da palavra que ouvem em uma gravação, como ilustra a FIGURA 14. Em poucos casos as palavras utilizadas na seção de pronúncia são retiradas do texto ou de alguma atividade anterior. Normalmente são palavras que não foram vistas na unidade e que estão, efetivamente, descontextualizadas.

# PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

**1**  **ESCUCHA y repite.**

Jamaica, Argentina, joven, naranja, extranjero,  
girar, junto, girasol, Jorge, jirafa, Júpiter

	a	e	i	o	u
/X/	ja	je, ge	ji, gi	jo	ju

**2**  **Escucha y SEÑALA qué palabra oyes.**

	a.	b.	c.	d.	e.	f.
1	hizo	coja	susto	cruje	jauja	gira
2	hijo	cosa	justo	cruce	jaula	mira

FIGURA 14: O som [x] do espanhol (CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S., 2006, p.60)

Essa prática de ensino é válida para atividades iniciais, mas devem ser complementadas com exercícios mais contextualizados e significativos, pois as interações comunicativas reais exigem mais do que palavras ou sons isolados e esse fato deve ser considerado em sala de aula pelos professores e pelo material didático.

Ainda ao tratar de alguns sons, o manual apresenta uma tabela com o símbolo fonético e as grafias que representam, conforme ilustra a FIGURA 15 a seguir. Os símbolos apenas introduzem as formas ortográficas que lhes são correspondentes, sem aparecer em nenhum outro momento. Não fica claro, portanto, sua função naquele contexto. Ademais, não são utilizados em todas as unidades que estudam os sons do espanhol.

Concordamos com Pérez (1998) quando defende o ensino de pronúncia através de sua inclusão em diferentes contextos léxicos e em diversas estruturas sintáticas, contemplando também os elementos supra-segmentais, para a realização de exercícios mais produtivos. Tratamento este bem diferente do proposto no manual analisado.

## PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

**1**  **ESCUCHA y repite.**

a. bebía      c. vacaciones      e. subvención      g. vivo  
 b. Bolivia      d. absorber      f. volver      h. obvio

**Observa:**  
 En español no se distingue en la pronunciación entre /b/ y /v/.

**2**  **Escucha y SEÑALA qué palabras escuchas.**

a.  be       pe      c.  Simbad       sin par      e.  pista       vista  
 b.  vida       pida      d.  beso       peso      f.  boca       poca

**3**  **ESCUCHA unas palabras. Sólo marca (✓) si cada una tiene el sonido /b/ (con be o con uve).**

	a	b	c	d	e
SÍ	✓	✓	✓	✓	
NO					✓

FIGURA 15: O som [b] do espanhol (CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S., 2006, p.156)

Em cada unidade do livro do professor são apresentadas algumas sugestões sobre como trabalhar alguns conteúdos, principalmente os de produção oral. No caso específico da seção de pronúncia, não contribui com nenhuma recomendação ou proposta de ensino. Aparecem, somente, em duas unidades, alguns esclarecimentos sobre os sons apresentados.

Ainda conforme informações da introdução, o livro do professor vem acompanhado, além dos CDs das práticas auditivas das unidades, do CD de áudio *Voces de Latinoamérica*, que permite ao aluno o contato com mostras de fala de países latino-americanos e o conseqüente conhecimento de algumas variedades dialetais. Complementando o CD, o livro traz atividades fotocopiáveis que possibilitam ao professor reforçar esses conhecimentos. Vale ressaltar, porém, que as atividades não trabalham questões de pronúncia, não explorando, portanto, todas as possibilidades do material auditivo. Este material complementar seria oportuno para o tratamento das diferentes normas do espanhol, “para apresentar aos alunos o mosaico de variedades que constitui a língua que aprendem.” (OLIVÉ, 1999, p. 58, tradução nossa)

Além disso, as questões fonéticas não são abordadas como sugere o enfoque comunicativo de ensino. De acordo com Celce-Murcia (1987), o tratamento das questões de fonética dentro do marco comunicativo deve ser baseado em uma

prática de pronúncia atrelada a todas as atividades realizadas, sejam estas de gramática, de léxico, ou de qualquer outra natureza. E pela análise do livro, não percebemos uma proposta para o ensino de fonética apoiado em uma prática integrada.

De modo geral, percebemos no livro a preocupação com o ensino de pronúncia e com os seus elementos mais pertinentes para a comunicação. Entretanto, o tratamento dado aos conteúdos e os exercícios propostos aos alunos limitam a aprendizagem da pronúncia.

Diante dessas constatações, é recomendável que o professor tenha autonomia para complementar o material didático e poder, assim, contribuir de forma positiva para a aprendizagem dos alunos. Reforçamos essa idéia pelo fato de que os dados obtidos na observação e no questionário demonstrarem a tendência dos professores a limitar-se às sugestões do livro didático.

#### 4.1.2 Nuevo Ven 2

Para o terceiro e quarto semestre do curso de espanhol do Núcleo é utilizado o livro *Nuevo Ven 2*. Este manual é de autoria de Francisca Castro, Fernando Marín e Reyes Morales e está dividido em 15 unidades.

Na página introdutória do livro, conforme ilustra a FIGURA 16, vemos que todas as unidades dividem-se sempre da mesma forma. As seções A e B promovem o contato do aluno com mostras do idioma a partir de diálogos, atividades auditivas, exercícios de compreensão textual e de prática oral. Na etapa de sistematização, os conteúdos gramaticais são apresentados e praticados em exercícios procedentes à explicação teórica. Concluindo cada unidade, a etapa de transmissão trabalha primeiramente as quatro destrezas através da revisão da matéria estudada na unidade e finaliza com uma seção que trata dos fenômenos culturais da Espanha e da Hispano-América a partir de atividades de leitura e escrita.

## INTRODUCCIÓN

**NUEVO VEN** parte de la larga experiencia de aprendizaje que proporcionan los miles de estudiantes que han aprendido español con **VEN**. En su renovación, se incorporan las recomendaciones y sugerencias del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* así como las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En consecuencia, **NUEVO VEN** se inspira en una clara idea del proceso de aprendizaje que se estructura con arreglo al siguiente esquema de secuenciación:

### Primera etapa. APROPIACIÓN

- **Secciones A y B:** los alumnos escuchan las muestras de lengua, realizan pruebas de control de la comprensión y producen diálogos, todo ello con la finalidad de garantizar la apropiación de las funciones comunicativas presentadas.

### Segunda etapa. SISTEMATIZACIÓN

- **Contenidos gramaticales:** los cuadros gramaticales sistematizan los contenidos lingüísticos de cada unidad mientras los ejercicios proponen una práctica específica de los mismos a fin de preparar a los alumnos para una producción más libre.

### Tercera etapa. TRANSMISIÓN

- **Lengua en uso:** propone una práctica libre de todos los contenidos de la unidad mediante un trabajo con las cuatro destrezas. Las actividades parten de un documento real, que funciona como muestra de lengua, en función del cual se revisan los contenidos funcionales, léxicos y gramaticales de cada unidad.

- **Taller:** desarrolla la competencia lectora y escrita de los alumnos. Con unas preguntas o datos previos como elemento motivador, se trabaja la comprensión lectora de los alumnos a partir de textos de procedencia diversa (literarios, periodísticos...). La sección concluye con una propuesta de trabajo en grupo que propicia asimismo un desarrollo compensado de la destreza oral.

El **Libro del profesor** de **NUEVO VEN 2** incorpora las soluciones y las transcripciones del **Libro del alumno**, la clave del **Libro de ejercicios** y las sugerencias de explotación. Como novedad añadida, el vídeo opcional *Apartamento para dos* sigue, en su segunda parte, la progresión de contenidos de **NUEVO VEN 2**. Con ello se pone a disposición del profesor un nuevo soporte que se suma a los materiales didácticos de este nivel.

El portal de Edelsa ([www.edelsa.es](http://www.edelsa.es)) completa, además, todos estos materiales. La página dedicada a **NUEVO VEN** incluye actividades complementarias que profundizan en los conocimientos culturales del mundo hispano además de test que permiten evaluar los progresos funcionales y gramaticales de los estudiantes.

Al finalizar **NUEVO VEN 2** el alumno será capaz de comprender y expresar ideas principales así como enfrentarse a casi todas las situaciones que puedan surgir en ámbitos cotidianos. Todo ello corresponde al nivel B1/B1+ de las directrices del *Marco de referencia europeo*.

Los autores

Figura 16: Introdução do *Nuevo Ven 2* (CASTRO,F.; MARÍN,F.; MORALES,R., 2006,p.3)

Após a página de introdução, o livro apresenta a divisão dos conteúdos e das unidades conforme as competências trabalhadas. Estas se dividem em pragmáticas, lingüísticas (gramatical e lexical) e sócio-culturais. Dentre as competências lingüísticas não constam mais os conteúdos fonológicos. Isso indica que a pronúncia não vai ser abordada nesse volume do manual.

Analisando cada unidade, percebemos que não há nenhum tópico ou atividade que aborde questões de pronúncia. Os conteúdos privilegiados são sempre os funcionais e os gramaticais. Busto defende a importância do estudo da pronúncia igualando o seu valor aos dos outros conteúdos ao afirmar:

Resulta lógico supor que ao aluno não lhe serve de nada ter um bom conhecimento de gramática, uma perfeita preparação sócio-cultural ou um amplo domínio do vocabulário se depois não pode fazer-se entender ou não compreende o que um nativo o diz. [...] Por esta razão, eliminar o ensino da pronúncia em nossas aulas é reduzir drasticamente não somente suas possibilidades expressivas e de significação, mas também o rendimento e a exploração de seus conhecimentos da língua em outros campos. (BUSTO, 2007, p.1238, tradução nossa)

Tendo em vista que o manual didático não trata dos elementos de pronúncia e dado seu valor para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, compete ao professor suprir essa ausência a partir do uso de outros materiais, garantindo assim o contato dos estudantes com os conteúdos necessários para a aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Os dados da observação e as respostas do questionário do professor confirmam a escassa presença do ensino de pronúncia nas aulas do terceiro semestre, para as quais o livro *Nuevo Ven 2* é adotado. Isso pode indicar que o professor se apóia no que propõe o livro. Uma vez que não há uma apresentação sistematizada da pronúncia, o docente a distancia de suas aulas.

#### 4.1.3 Nuevo Ven 3

O último volume da coleção do manual *Nuevo Ven*, de autoria de Fernando Marín, Reyes Morales e Mariano del M. de Unamuno, é adotado nos semestres cinco e seis do curso de espanhol do Núcleo.

No *Nuevo Ven 3*, assim como nos outros dois volumes, a introdução expõe a seqüência de conteúdos em que está estruturado o livro e nessa descrição, novamente, não consta o estudo da pronúncia. Nas unidades serão trabalhadas as competências pragmáticas e lingüísticas (gramatical e léxica) e os conhecimentos sócio-culturais, excetuando-se os elementos fonológicos da língua, como nos mostra a FIGURA 17.

A primeira unidade, de número 0, tem por objetivo revisar os assuntos gramaticais e comunicativos estudados no tomo anterior. As outras doze estão organizadas obedecendo às seguintes etapas: a primeira pratica a compreensão leitora e auditiva de diferentes tipos de textos e a segunda etapa dedica-se ao estudo e à prática de estruturas gramaticais da língua. Na terceira e última etapa, os alunos exercitam a redação de diferentes tipos de textos e, posteriormente, deparam-se com duas propostas. Em oito das doze unidades, a seção *Tertulia* promove a discussão do tema da unidade e nas outras quatro, os alunos entram em contato com a realidade sócio-cultural da Espanha através do uso do vídeo *España en Directo*. É importante comentar aqui que esse vídeo complementar não é disponibilizado pelo Núcleo aos professores.

Conforme analisado, o livro não apresenta nenhuma proposta de ensino de pronúncia para os semestres avançados. Essa omissão pode resultar prejudicial, pois, como adverte Griffin (2005), um mesmo aprendiz pode, em determinado momento, utilizar um elemento da língua de forma correta e, em outro momento, utilizar o mesmo elemento erroneamente. E acrescenta, ainda, que os aprendizes de uma segunda língua estão mais suscetíveis a esta variabilidade pela falta de conhecimentos lingüísticos. Isso representa, no contexto de ensino de pronúncia, que é importante o estudo da pronúncia em todos os níveis de ensino, pois talvez o aluno ainda não tenha domínio suficiente desse aspecto da língua para comunicar-se bem.

O Marco de Referencia Europeu e o Plano Curricular do Instituto Cervantes sugerem o estudo dos conteúdos fônicos em todos os níveis de ensino, indicando, inclusive, a distribuição dos conteúdos por nível. O que percebemos, no entanto, é que ainda que os autores do *Nuevo Ven* afirmem pautar-se nas sugestões desses dois documentos, os conteúdos fônicos não estão inclusos nos volumes 2 e 3 do manual, desconsiderando a necessidade de um estudo contínuo da pronúncia.

## INTRODUCCIÓN

**NUEVO VEN** parte de la larga experiencia docente que proporcionan los miles de estudiantes que han aprendido español con VEN. En su renovación, se incorporan las recomendaciones y sugerencias del *Marco de referencia europeo*. En consecuencia, **NUEVO VEN** se inspira en una idea clara del proceso de aprendizaje que se estructura con arreglo al siguiente esquema de secuenciación:

Antes de empezar, el manual se abre con una unidad 0 que permite al alumno repasar los puntos esenciales de gramática y comunicación abarcados en **NUEVO VEN 2**.

### Primera etapa. **APROPIACIÓN**

- **Comprensión lectora:** esta sección presenta un texto periodístico o literario con su correspondiente explotación pedagógica enfocada en el trabajo del léxico y en el control de la comprensión.
- **Comprensión auditiva:** esta sección presenta diferentes tipos de audición (entrevistas, diálogos, poema, noticias...) con su correspondiente explotación pedagógica centrada en el trabajo del léxico y en el control de la comprensión.

### Segunda etapa. **SISTEMATIZACIÓN**

- **Lengua:** esta sección ofrece una práctica específica de los exponentes gramaticales mediante cuadros de sistematización seguidos de ejercicios.

### Tercera etapa. **TRANSMISIÓN**

- **Taller de escritura:** esta sección invita al alumno a redactar diferentes tipos de escritos (cartas personales y formales, correos electrónicos, cartas de protesta, etc.) a partir de un modelo.
- **Tertulia y Vídeo:** Tertulia (en 8 unidades) o Vídeo (en 4 unidades).
  - **Tertulia:** el tema de la unidad es el eje de esta sección y permite a los alumnos expresarse y debatir.
  - **Vídeo:** utilización de algunas secuencias del vídeo *España en Directo* para ilustrar el tema de determinadas unidades.

Se completa con tres modelos de exámenes del DELE Intermedio.

El **libro del profesor** de **NUEVO VEN 3** incorpora las soluciones y las transcripciones del **libro del alumno**, la clave del **libro de ejercicios** y las sugerencias de explotación.

Por fin, hay que destacar el vídeo *España en Directo* como complemento idóneo para **NUEVO VEN 3**. En efecto, la utilización del vídeo está integrada en el manual donde se trabajan 4 de las 8 secuencias.

*España en Directo* es un vídeo que contiene ocho entrevistas. A través del testimonio de las personas que aparecen se descubren facetas tan variadas de España como la vida estudiantil, el turrón, las tapas, la fruta, la prensa, los taxis, la Lotería Nacional y el flamenco. Encontrará en el portal de Edelsa ([www.edelsa.es](http://www.edelsa.es)), Fórum didáctico, Carpeta de recursos, unas actividades de explotación de todas las secuencias de vídeo.

Al terminar **NUEVO VEN 3** el alumno será capaz de comprender una gran variedad de tipos de texto y de expresar ideas argumentando de manera eficaz. Todo ello corresponde al nivel B2/B2+ de las directrices del *Marco de referencia europeo*.

Los autores

FIGURA 17: Introdução do *Nuevo Ven 3* (MARÍN, F.; MORALES, R.; UNAMUNO, M.M. 2006, p.3)

Dessa forma, seria importante que o livro considerasse a aprendizagem como uma prática continuada, apresentando e consolidando os conhecimentos de forma progressiva, principalmente os elementos de pronúncia, que permeiam todas as atividades de um idioma e estão presentes em todos os níveis de ensino.

No contexto da pesquisa, a análise do livro didático é importante por acreditarmos que o tratamento dado aos elementos da pronúncia no manual influi diretamente na prática do professor. Esse pensamento foi corroborado pelas observações realizadas em sala e pelos dados obtidos com a aplicação dos questionários, conforme apresentaremos a seguir.

## **4.2 Análise da observação**

Previamente à entrada em sala de aula para o período de observação das aulas de espanhol, foram delimitados os aspectos que seriam apreciados com relação ao ensino de pronúncia. A escolha, pautada nas questões de pesquisa, deteve-se à observação dos seguintes pontos: didática utilizada considerando forma de abordagem do assunto pelo professor, bem como materiais e exercícios; e a importância da pronúncia frente aos outros elementos da língua.

Nas subseções seguintes, analisaremos separadamente os dados obtidos na observação de cada nível de ensino.

### **4.2.1 Nível Inicial - Semestre I**

A investigação sobre como ocorre o ensino de pronúncia no nível inicial de ensino aconteceu com a turma do primeiro semestre, com aulas aos sábados, das 14h às 17h. Foram observados 9 dias de aulas, somando 36 horas/aulas.

A partir desse trabalho de observação, foi possível perceber a atenção do professor com a pronúncia. O ensino desse elemento da língua era uma prática constante nesse grupo, realizada por meio da apresentação de novos sons ou da

correção das produções dos alunos. Todo esse cuidado estava refletido na forma consciente com que os alunos tratavam a pronúncia.

Para ensinar ou corrigir os sons, o professor recorria à prática da repetição, principalmente nas atividades de leitura e produção oral. Primeiramente, pronunciava a forma correta do som, algumas vezes acompanhada da representação no quadro de seu símbolo fonético correspondente, e então pedia aos alunos para repeti-la. Um exemplo, dentre muitos, foi a palavra *mañana* [mañána], pronunciada com a nasalização das vogais por um aluno e devidamente corrigida pelo professor, que após a correção, solicitou que o grupo a repetisse.

Algumas vezes, além de enfatizar a pronúncia correta de uma palavra, também incluía explicações, como, por exemplo, quando destacou a diferença entre as palavras “coger” [koxér] (que significa agarrar, pegar) e “correr” [koīér] (andar com velocidade), casos em que a pronúncia equivocada gera mudança de significado.

Esse mesmo processo de audição e repetição era empregado também em atividades auditivas. Após a audição de canções ou de textos do livro didático, os alunos faziam a leitura do material e o professor insistia na repetição daqueles sons que geravam mais dificuldades. A repetição geralmente era realizada em grupo.

Apesar da visível atenção dedicada ao ensino de pronúncia, o professor não demonstrou domínio sobre a escolha de seus procedimentos didáticos. O docente raramente os modificava, limitando-se ao que propunha o livro didático. O manual não apresenta o conteúdo de forma sistematizada e as atividades propostas se pautam quase sempre na prática da audição e da repetição.

Conforme Llisterri (2003), os exercícios baseados no “escute e repita” podem não resultar efetivos, já que muitas vezes o estudante não é capaz de perceber a diferença entre o que escuta e o que diz, nem entre o que realmente se diz e o que crê ouvir. Assim, o estudante categoriza a seqüência fônica conforme os padrões de sua própria língua, o que lhe impede de adquirir a correta pronúncia da língua alvo.

O que ocorre é que nos níveis iniciais de aprendizagem, devido à falta de conhecimentos da língua alvo, o aluno sempre que necessário recorre à sua língua

materna por ser o sistema lingüístico que mais domina, dando origem a uma transferência negativa, apresentada na seção 2.2.1.2.

Verificamos também que o professor utilizava diferentes recursos como canções e textos literários para o ensino de pronúncia. No entanto, usualmente os trabalhava do mesmo modo, a partir da imitação dos sons. Um fato importante é que quando não utilizava materiais complementares, o professor trabalhava com o livro didático, e o manual *Nuevo Ven 1*, como anteriormente discutido, propõe atividades de pronúncia mecânicas e repetitivas que contrariam inclusive um dos pressupostos básicos do ensino comunicativo, de que “o aprendizado de uma segunda língua é facilitado quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas.” (RICHARDS, 2006, p.42). Assim que os alunos, independente dos recursos utilizados pelo professor, eram expostos a mesma abordagem de ensino vazia de reflexão e carente de objetivos, bastante distanciada das práticas orais encontradas na realidade fora da sala de aula.

Outra importante questão observada é que o professor, apesar da aparente preocupação com a pronúncia, restringe-a somente às atividades de leitura e de produção oral. Nos conteúdos e nas tarefas gramaticais, se fixa somente nesse assunto, desconsiderando que pode incorporar o ensino de pronúncia às lições, aproveitando os conteúdos de qualquer natureza para também trabalhar os elementos segmentais e supra-segmentais da língua. É como se a pronúncia, para esse professor, só fosse importante nas atividades orais. De todo modo, é importante reconhecer aqui que, nesse grupo, a pronúncia é um elemento da língua tão valorizado quanto os outros.

Um ponto observado que merece atenção também é o fato de o professor não tratar, exceto quando apresentado no livro, dos elementos supra-segmentais da pronúncia. Preocupa-se em ensinar e corrigir os sons em palavras, mas descuida de aspectos importantíssimos como entoação e acento, por exemplo.

Apesar das limitações apontadas, o tempo dedicado em todas as aulas ao ensino de pronúncia, ainda que variável, tem seus resultados refletidos no cuidado e preocupação dos alunos com a pronúncia, inclusive corrigindo-se algumas vezes antes do professor indicar as falhas.

Dos semestres observados, foi neste que percebemos maior atenção com o ensino da pronúncia. Importante destacar essa informação porque o cuidado com a pronúncia deve ser considerado desde os primeiros dias de aula, pois, como bem

afirma Carvalho (2006), quanto antes o aluno entrar em contato com os sistemas fonéticos e fonológicos do novo idioma, menores serão as chances de ocorrerem erros de pronúncia e uma futura fossilização dos mesmos.

Sobre o fenômeno da fossilização e sua relação com a pronúncia, Lleó ainda adverte que:

Se bem na sintaxe, na morfologia e no léxico se pode ir progredindo e experimentando uma aproximação paulatina à gramática da língua objeto, na fonologia o progresso costuma deter-se antes de chegar a adquirir uma competência nativa.( LLEÓ,1997, p.43, tradução nossa)

Dessa forma, o ensino de pronúncia faz-se necessário a partir de uma prática constante, independente da pretensão do aluno de atingir um nível de pronúncia semelhante a de um falante nativo. O mais importante é garantir uma pronúncia que permita a inteligibilidade nas trocas comunicativas.

#### 4.2.2 Nível Intermediário - Semestre III

Para a investigação do ensino de pronúncia no nível intermediário, observamos o grupo do terceiro semestre, com aulas às sextas-feiras, das 15h às 18h. No total, observamos 9 dias de aulas, somando 36 horas/aulas.

A observação nos permitiu diagnosticar que a pronúncia, nesse semestre, era um elemento freqüentemente menosprezado, principalmente frente ao ensino de gramática. Sua presença em sala estava restrita a correções pontuais de algumas produções orais dos alunos, a partir da repetição individual ou em grupo da forma apresentada pelo professor.

O docente parecia estar compromissado somente com correções, pois não utilizava em sala nenhum material de apoio, nem observamos nenhum planejamento para o ensino de pronúncia. As atividades realizadas em sala restringiam-se a propósitos primários, ou seja, os exercícios de gramática só serviam para praticar conteúdos gramaticais; os de leitura eram úteis somente para trabalhar a compreensão textual. E, desta forma, a pronúncia só se inseria em atividades de produção oral, e seu tratamento era pautado na correção, reduzido, ainda, aos elementos segmentais, deixando à parte os elementos prosódicos da língua.

Sobre essa questão de não incorporar a pronúncia ao ensino de outros assuntos da língua, um exemplo claro foi o caso em que um aluno, na resposta de uma atividade de gramática, disse a palavra *autobús* [autoβús]. No entanto, pronunciou o “u” como “l”, ou seja, pronunciou *altobús* [altoβús], palavra inexistente na língua espanhola. Essa troca é perceptível, porque o “u” e o “l” não possuem o mesmo som no espanhol. Apesar disso, o professor corrigiu prontamente o plural da palavra, que seria *autobuses*, mas não alertou o aluno do uso indistinto e incorreto de “u” por “l”. Essa omissão desconsidera o fato de o erro fonético causar problemas na comunicação tanto quanto as falhas gramaticais ou de léxico. (SACRISTÁN, 1997)

Acreditamos que essa falta de planejamento para o ensino de pronúncia seja ocasionada, provavelmente, pela ausência de orientação no livro didático utilizado no semestre. O *Nuevo Ven 2* não aborda os elementos da pronúncia. Assim, para o professor tratar desses assuntos, é necessário o apoio de materiais extras.

Apesar da atenção insuficiente com a pronúncia em sala de aula, o professor a adota como critério para atribuição de notas em provas orais. Assinalar uma nota ao aluno baseando-se em um momento pontual pode não ser a forma mais justa de avaliação, pois o aprendiz, neste momento, pode ser tomado por sentimentos como medo e nervosismo, que podem comprometer seu real desempenho. Concordamos com Tarone quando declara:

Quando [o aprendiz] não está esforçando-se por utilizar uma língua muito precisa, ou muito correta, [...] é quando realmente está demonstrando o nível da língua que possui. Ao pôr mais atenção na língua que usa, utiliza língua mais além de sua competência, o que provoca mais variabilidade e mais interferência da L1. (TARONE 1983 apud GRIFFIN, 2005, p.110)

Embora não demonstre valorizar a pronúncia em sala de aula, a atitude do professor de considerar a pronúncia como critério de avaliação denota, ainda que de forma indireta, o seu reconhecimento da importância desse aspecto para a comunicação, pois, se não a julgasse relevante, não a consideraria como critério para qualificação dos alunos.

#### 4.2.3 Nível Avançado - Semestre V

A observação do ensino de pronúncia no nível avançado ocorreu na turma do quinto semestre, com aulas aos sábados, das 8h às 11h. Neste grupo, foram observados 9 dias de aulas, somando 36 horas/aulas.

Durante o período de observação desse semestre, foi possível perceber a preocupação do professor com a pronúncia de seus alunos, apesar de avaliarmos os seus procedimentos didáticos como limitados e repetitivos.

Em todas as aulas o professor reservava um espaço no quadro para ir anotando, no decorrer das atividades, as palavras que geravam mais dificuldades de pronúncia e, ao final, pedia aos alunos para repetirem conjuntamente a forma correta apresentada por ele, insistindo na repetição quando notava uma maior complexidade. Uma das palavras escritas foi *renta* [r̄énta], e todos a pronunciaram juntos, com o professor enfatizando o som do < r >, distinto do português por ser vibrante múltipla no espanhol e gerar dificuldades para os alunos.

A dificuldade dos alunos brasileiros com a pronúncia da vibrante múltipla do espanhol é confirmada em pesquisa realizada por Silva (2007) com alunos cearenses de espanhol. Segundo a autora, os problemas com a vibrante múltipla decorrem, do ponto de vista das diferenças geográficas, da ausência desse fonema no português.

Sobre o ensino de pronúncia, observamos que o professor demonstra preocupação com uma boa pronúncia, mas resume sua didática à correção dos sons, sem utilizar outro procedimento que não a apresentação isolada das palavras no quadro, seguidas da repetição destas pelos alunos.

Uma possível justificativa para esse ensino de pronúncia focado na repetição é a ausência, no livro didático adotado, *Nuevo Ven 3*, de um tópico relacionado à pronúncia. Como aludimos anteriormente, ao nos reportamos ao terceiro semestre, neste o professor também precisaria trazer ou até mesmo elaborar materiais extras para tratar da pronúncia em sala. No entanto, neste semestre, verificamos que o professor incorpora às atividades gramaticais e auditivas a prática de alguns sons ou palavras, ainda que através da correção dos sons e a posterior repetição pelos alunos.

Flores expõe os benefícios da utilização de outros conteúdos para o tratamento da pronúncia quando enuncia:

[...] se os aspectos fonéticos forem praticados com o vocabulário e a gramática da unidade em questão, o aluno poderá focar mais efetivamente sua atenção à pronúncia, porque o contexto lhe é familiar. A integração das atividades orais e de compreensão auditiva à lição lhe dará muitas oportunidades de praticar o som e de apreciar a conexão que existe entre o exercício de pronúncia e a comunicação oral efetiva. (FLORES, 2006, p.3, tradução nossa)

A preocupação do professor com uma adequada pronúncia dos alunos e a consciência de que pode trabalhá-la a partir de outros conteúdos, resultaria mais eficiente se também fosse valorizada a sistematização dos elementos da pronúncia, e, principalmente, se considerasse como necessários os elementos supra-segmentais. Fernández (2007) assevera que, para o ensino de pronúncia, a atenção à forma é fundamental e as falas mecânicas que podem resultar desse processo devem ser compensadas com a valorização dos elementos supra-segmentais da língua.

De modo geral, é notória a intenção do professor de trabalhar a pronúncia em sala de aula. O questionável, no entanto, é a abordagem do conteúdo, principalmente com relação aos procedimentos didáticos. Referente a isso, um dos objetivos gerais do presente trabalho é, a partir dos dados da observação, apresentar uma proposta para o ensino da pronúncia mais eficaz e contextualizado.

### **4.3 Análise dos questionários**

Após o período de observação, demos prosseguimento à fase de diagnóstico com a aplicação de um questionário (APÊNDICE A) com os três professores observados. A pretensão foi de averiguar o processo de ensino de pronúncia nos três níveis de ensino do Curso de Espanhol do Núcleo de Línguas: inicial, intermediário e avançado, tencionando obter a visão do professor sobre sua prática docente.

O questionário, como também apresentado nas seções 3.4 e 3.5, foi elaborado com base nos objetivos e nas questões da pesquisa e coletou informações sobre os seguintes aspectos:

- a) Estudos realizados fora do país e contato com falantes nativos;
- b) Importância do ensino de pronúncia;
- c) Formação docente e ensino de pronúncia;
- d) Freqüência e tempo dedicados ao ensino de pronúncia;
- e) Estratégias didáticas utilizadas;
- f) Materiais utilizados;
- g) Elementos da pronúncia mais valorizados pelo professor;
- h) Dificuldades relativas ao ensino de pronúncia;
- i) Proposta pedagógica para o ensino de pronúncia do Núcleo.

As respostas obtidas com a aplicação deste instrumento foram importantes para a consecução de um dos nossos objetivos centrais de pesquisa, relativo ao diagnóstico, pois nos permitirá estabelecer, quando possível, um paralelo entre a visão do professor sobre sua prática de ensino, a realidade por nós observada em sala de aula e as informações obtidas da análise do livro didático.

Ressaltamos que foi aplicado também um questionário com a coordenadora do curso de espanhol do Núcleo (APÊNDICE B). Algumas das respostas obtidas já foram utilizadas na apresentação da metodologia desta pesquisa (ver seções 3.2 e 3.3). As demais serão analisadas concomitantemente às respostas dos professores, de acordo com os aspectos descritos acima.

A seguir será apresentada a análise e discussão dos dados referentes aos questionários.

#### 4.3.1 Estudos realizados fora do país e contato com falantes nativos

Sobre esse aspecto, o questionário buscou investigar se os professores haviam realizado algum estudo fora do país; se mantinham contato com algum falante nativo da língua espanhola; e, em caso afirmativo, se essa experiência influenciava sua prática docente e de que modo.

Todos os professores afirmaram que nunca realizaram estudos fora do país, mas que estabelecem contato com falantes nativos e que essa relação influencia sua prática docente. O modo como essa experiência os influencia está descrito no QUADRO 5 abaixo:

<b>Professor</b>	<b>Modo como influencia</b>
<b>P1</b>	<i>Aperfeiçoamento da pronúncia.</i>
<b>P3</b>	<i>Por exemplo, tento trabalhar com os alunos a questão da entoação que acredito ser o fator responsável pelo chamado “portunhol”, ou seja, falar espanhol com acento do português. O contato com nativos permite exatamente a capacidade de assimilar o acento original.</i>
<b>P5</b>	<i>Procuro ficar atenta a certos fonemas e tonalidades.</i>

**QUADRO 5 – Modo como o contato do professor com falantes nativos influencia sua prática docente**

As respostas apresentadas no quadro apontam que o contato com nativos influencia nos aspectos relacionados à pronúncia. Essas afirmações estão apoiadas por Fernández (2007, p.108), que declara que “o contato com a segunda língua influencia no processo de aquisição de seu sistema fonológico e de seus hábitos articulatórios.”

Constatamos aqui que os professores reconhecem que a proximidade com mostras reais da língua favorece positivamente à pronúncia. Entretanto, essa noção não se reflete na prática de sala de aula observada, pois raras vezes promovem o contato dos alunos com fontes autênticas da língua como filmes, músicas e obras literárias.

#### 4.3.2 Importância do ensino de pronúncia

A importância dada ao ensino de pronúncia pelos professores foi averiguada a partir de três questionamentos. O primeiro indagava sobre quais elementos da língua devem ser mais enfatizados no ensino do espanhol. A resposta foi dada pela ordem de prioridade estabelecida pelos professores, conforme apresentada no QUADRO 6 abaixo:

<b>Professor</b>	<b>Ordem de importância</b>
<b>P1</b>	<p><i>1-produção oral</i>  <i>2-compreensão oral</i>  <i>3-pronúncia</i>  <i>4-leitura</i>  <i>5-gramática</i>  <i>6-léxico</i>  <i>7-escrita.</i></p>
<b>P3</b>	<p><i>1-pronúncia</i>  <i>2-produção oral</i>  <i>3-léxico</i>  <i>4-leitura</i>  <i>5-compreensão oral</i>  <i>6-gramática</i>  <i>7-escrita</i></p>
<b>P5</b>	<p><i>1-pronúncia</i>  <i>2-produção oral</i>  <i>3-escrita</i>  <i>4-compreensão oral</i>  <i>5-léxico</i>  <i>6-leitura</i>  <i>7-gramática</i></p>

**QUADRO 6 – Elementos que devem ser mais enfatizados no ensino de língua espanhola**

Os dados mostram que P1 ordenou os elementos de forma coerente, numerando em seqüência a produção oral, a compreensão oral e a pronúncia. Carvalho (2006) confirma a estreita relação entre esses elementos quando afirma que o conhecimento da pronúncia é essencial para o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral.

Os outros dois professores, apesar de apresentarem na seqüência a pronúncia e a produção oral, não as classificam juntamente à compreensão oral, desconsiderando a estreita relação existente entre esses elementos.

Relacionando os dados dessa questão com as observações, somente P1 tem suas respostas condizentes com a prática. Em suas aulas, percebemos a valorização da produção oral dos alunos e a atenção com a pronúncia também. Os professores P3 e P5, apesar de apontarem a pronúncia como principal elemento a ser enfatizado no ensino de espanhol, não a consideram primordial quando estão em sala de aula, privilegiando elementos como a gramática e o léxico e restringindo o ensino da pronúncia à correção de sons.

Concatenando também os dados do questionário e os das observações com a análise do livro didático, podemos concluir que, ainda reconhecendo a importância da pronúncia, os professores restringem sua prática de sala de aula aos conteúdos propostos no livro didático.

Nos volumes 2 e 3 do *Nuevo Ven*, adotados respectivamente nos semestres de P3 e P5, os elementos da pronúncia não figuram entre os conteúdos dos dois manuais. Consoante a isso, observamos que esses professores não tratam a pronúncia como uma prioridade em suas aulas, contrariando o afirmado no questionário. Em contrapartida, no volume 1, adotado no semestre no qual P1 leciona, há uma seção dedicada ao estudo da pronúncia em suas unidades e o professor, conforme indicado no questionário, realmente valoriza e trabalha a pronúncia com seus alunos.

Ainda sobre a importância do ensino de pronúncia, indagamos aos professores sobre a partir de qual semestre é importante iniciar o seu estudo, e todos foram unânimes em afirmar que desde o primeiro semestre. Essa resposta nos indica que os professores percebem a pronúncia como necessária logo no início dos estudos da língua, opinião compartilhada por Castaño (2000), que, reconhecendo a importância da pronúncia no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, defende o seu ensino desde os primeiros níveis de aprendizagem.

É importante iniciar o estudo da pronúncia nos estágios iniciais para que se possa evitar a fossilização de seus elementos e também porque a pronúncia é indissociável de outros itens lingüísticos como a gramática e o léxico, tornando-se fundamental para o aprendizado de uma língua.

Quanto ao último questionamento relativo à importância da pronúncia, não obtivemos uma resposta concorde. Quando indagados sobre até qual semestre a pronúncia deve ser ensinada, os professores manifestaram opiniões diferentes, conforme mostra o QUADRO 7 abaixo:

<b>Professor</b>	<b>Até qual semestre você acha que a pronúncia deve ser ensinada?</b>
<b>P1</b>	<i>Até o último e enquanto houver variações lingüísticas.</i>
<b>P3</b>	<i>Ensinada, até o 3° semestre, mas observada, sempre.</i>
<b>P5</b>	<i>É necessário reforçar até o último</i>

**QUADRO 7 – Semestre limite para o ensino de pronúncia**

As respostas apresentadas no quadro revelam que P3 desconhece a necessidade do ensino contínuo da pronúncia, já os professores P1 e P5 demonstram ter consciência da necessidade do tratamento da pronúncia até o último semestre. A pronúncia, por ser um elemento da língua que permeia todos os outros momentos de aprendizagem, deve ser ensinada em todos os níveis. Lane (1993 apud NEDEL; FRONZA, 2006, p.8) corrobora esse pensamento ao afirmar que “parte do aprendizado de uma outra língua é aprender a pronunciar as palavras dessa língua de forma clara e correta. A pronúncia é sempre importante, não somente para alunos iniciantes, não somente quando interfere na compreensão, mas o tempo todo.”

#### 4.3.3 Formação docente e ensino de pronúncia

Esse terceiro aspecto procurou investigar se a formação acadêmica dos professores contribuía positivamente para sua prática docente no que se refere ao ensino de pronúncia. Para tal objetivo, perguntamos aos professores se as disciplinas de fonologia segmental e supra-segmental da graduação o ajudavam no ensino da pronúncia e pedimos para justificarem as respostas, as quais estão expostas no QUADRO 8 a seguir:

<b>Professor</b>	<b>Respostas e justificativas</b>
<b>P1</b>	<i>Sim, no que concerne aos termos técnicos aprendidos para classificar os fonemas.</i>
<b>P3</b>	<i>Ajudam superficialmente, uma vez que as aulas não são muito aprofundadas, por causa do tempo acaba-se somente falando sobre as características de cada fonema e algumas atividades de repetição a partir de uma gravação. Seria importante o uso do Laboratório de Áudio, que muitos estudantes de Letras nem têm conhecimento de que existe, para tais atividades.</i>
<b>P5</b>	<i>Sim, porque através delas conhecemos os sons distintos da língua portuguesa. Além de entonações diferentes em relação ao Português.</i>

**QUADRO 8 – Contribuição da graduação para o ensino de pronúncia**

As respostas, bem como as justificativas, foram divergentes. Observamos que P1 considera as disciplinas importantes porque ensinam a nomenclatura para classificação dos fonemas (apresentamos a classificação dos sons vocálicos e consonantais respectivamente nas seções 2.3.1 e 2.3.2 deste trabalho). De acordo com sua resposta, esse conhecimento o ajudaria no ensino de pronúncia. No entanto, no período de observação, não presenciamos o uso dessa classificação para o ensino de pronúncia. Conforme os dados da observação, o professor somente utilizou símbolos fonéticos para representar os sons quando o livro didático

assim o propunha, e não presenciamos nenhuma vez o uso da classificação dos fonemas para o ensino da pronúncia.

O que o professor do nível inicial aponta como uma contribuição das disciplinas, P3 considera como uma ajuda superficial. Estudar somente a classificação dos fonemas não é, para este professor, um grande auxílio para sua prática docente. Ademais, também considera insuficientes as atividades de repetição.

Comparando as respostas de P3 com os dados obtidos no período de observação, percebemos que apesar da crítica às atividades de repetição, o professor a reproduz em sala com seus alunos. Talvez por falta de instruções didáticas sobre o ensino da pronúncia, o professor opte por reproduzir em sua prática docente os mesmos procedimentos com os quais tem contato enquanto aprendiz.

Para o professor representante do nível avançado, P5, as disciplinas o ajudam no ensino da pronúncia por tratar das diferenças entre o espanhol e o português no que diz respeito a sons e entoação. Apesar do reconhecimento dessa contribuição, não observamos em sala a utilização deste tipo de comparação para o ensino de pronúncia aos seus alunos e tampouco registramos o tratamento da entoação em sala. Este professor, assim como P1, reconhece a utilidade dos conteúdos, mas não os aproveita em sua prática docente. Insisto aqui que talvez a falta de orientação quanto ao ensino de pronúncia para os professores, principalmente no livro didático, seja responsável pelo tratamento pouco eficaz das questões de pronúncia em sala de aula.

#### 4.3.4 Freqüência e tempo dedicados ao ensino de pronúncia

Para investigar esse aspecto, propusemos duas questões aos professores: com que freqüência ensinam pronúncia em suas aulas e quanto tempo da aula dedicam ao ensino da pronúncia. As respostas para a primeira questão estão expostas no QUADRO 9 abaixo:

<b>Professor</b>	<b>Freqüência de ensino de pronúncia</b>
<b>P1</b>	<i>Em todas as aulas.</i>
<b>P3</b>	<i>Confesso que de pôr no planejamento de aulas momentos para ensinar pronúncia somente no 1° semestre, com um intervalo de três aulas. Nos demais semestres a pronúncia só foi trabalhada mediante algum erro de aluno durante a aula.</i>
<b>P5</b>	<i>Procuro, em todas as aulas – nem que por somente alguns minutos – trabalhar com a pronúncia dos fonemas mais problemáticos.</i>

**QUADRO 9 – Freqüência de ensino de pronúncia em sala de aula**

Conforme dados apresentados no QUADRO 9, os professores P1 e P5 afirmam tratar da pronúncia em todas as aulas. Essas respostas podem ser confirmadas pela observação da prática docente desses professores. De acordo com as observações, também podemos comprovar a resposta de P3, pois esse professor reconheceu que o trabalho com a pronúncia em suas aulas é realizado esporadicamente.

Para a segunda pergunta, sobre o tempo dedicado em cada aula ao ensino de pronúncia, obtivemos as seguintes respostas, conforme apresentamos no QUADRO 10:

<b>Professor</b>	<b>Tempo dedicado ao ensino de pronúncia</b>
<b>P1</b>	<i>Pelo menos 20 minutos, sempre que há apresentação de novo áudio e novos conteúdos e nas práticas de conversação.</i>
<b>P3</b>	<i>20 min</i>
<b>P5</b>	<i>Depende. Algumas podem ser só alguns minutos, outras podem chegar à metade da aula.</i>

**QUADRO 10 - Tempo dedicado ao ensino de pronúncia**

As respostas de P1 e P3 apresentam semelhanças. No entanto, ambos não dedicaram, durante o período de aulas observadas, vinte minutos para o ensino da pronúncia. O primeiro professor, apesar de trabalhar a pronúncia em todas as suas aulas, não se prendia por mais de dez minutos a essa atividade. O outro professor, P3, conforme dados da observação, restringia o ensino de pronúncia a correções e essas intervenções pontuais não ultrapassavam o tempo de cinco minutos. O professor P5 não definiu o tempo que dedica ao ensino de pronúncia, mas afirmou ocupar, algumas vezes, a metade da aula com a pronúncia. No entanto, conforme a observação realizada, o docente não abordou a pronúncia em nenhuma aula por um tempo superior a dez minutos. Novamente aqui observamos a desconformidade entre as respostas dos professores e a prática observada.

Com relação ao tempo dedicado ao ensino da pronúncia, é recomendável que a duração das atividades não ultrapasse cinco ou dez minutos da aula. (POEDJOSOEDARMO, 2004)

#### 4.3.5 Estratégias didáticas utilizadas

Visando obter informações sobre as estratégias didáticas utilizadas, perguntamos aos professores como eles trabalham o ensino de pronúncia e também se utilizam outros aspectos da língua espanhola, como gramática e léxico, para inserir o ensino de pronúncia.

Para o primeiro questionamento, o QUADRO 11 apresenta as respostas obtidas:

Professor	Como trabalham o ensino de pronúncia
P1	<i>Através da representação dos fonemas, repetição de palavras, práticas de conversação espontâneas e desde o início atrelada à apresentação do alfabeto e depois reforçando durante o semestre.</i>
P3	<i>Normalmente com explicações sobre o fonema e audição de palavras</i>

	<i>numa gravação e repetição oral por parte dos alunos.</i>
<b>P5</b>	<i>Com a audição e repetição de palavras consideradas “problemáticas”, ou seja, mais propensas ao erro.</i>

**QUADRO 11 - Estratégias para o ensino de pronúncia**

As informações de P1 revelam o uso de várias estratégias didáticas para o ensino de pronúncia, como repetição e práticas de conversação espontânea. No entanto, o professor não comenta realizar atividades auditivas, importantes principalmente nos semestres iniciais. Sobre o ensino de pronúncia, Regueiro (1993) afirma que os professores, no princípio, devem insistir mais em atividades de percepção que de produção. Contrapondo a resposta apresentada no quadro com os dados da observação, confirmamos o uso dessas estratégias, ressaltando as práticas de conversação espontânea, pois presenciamos somente o uso de práticas comunicativas<sup>9</sup>.

Analisando as respostas de P3 e comparando-a aos dados da observação, não registramos o uso das estratégias descritas em sua resposta do questionário. O professor tratava da pronúncia a partir de correções de alguns sons através da repetição da forma correta pelos alunos, mas sem o apoio de atividades auditivas ou de explicações sobre o fonema.

Conforme os dados do QUADRO 11, P5 afirma utilizar estratégias de audição e repetição dos sons que apresentam mais dificuldades para os alunos. De acordo com as observações realizadas, as estratégias didáticas expostas no quadro são realmente utilizadas pelo professor. Destacamos, no entanto, que as práticas auditivas realizadas para o ensino de pronúncia comumente se caracterizam pela audição de palavras ditas pelo próprio professor, e não de mostras auditivas extraídas do CD do livro didático ou de outro material de áudio.

Quanto à questão sobre se os professores utilizam outros aspectos da língua espanhola para inserir o ensino de pronúncia, demos aos professores as seguintes opções de resposta: nunca, raras vezes, freqüentemente e sempre. Os

<sup>9</sup> Na prática comunicativa se pede ao aluno que transmita informação nova usando estruturas ou expressões definidas previamente. Constitui uma forma limitada de comunicação, já que os significados e a linguagem estão definidos de antemão na própria atividade e portanto são altamente previsíveis. (GUERRERO, 2007, p.4, tradução nossa)

professores P1 e P5 afirmaram utilizar sempre esse tipo de estratégia didática. De acordo com os dados da observação, não constatamos nas aulas de P1 o uso de outros aspectos da língua para o trabalho com a pronúncia. Nas aulas de P5 verificamos o uso dessa estratégia, mas não sempre. Por algumas vezes, de fato, este professor aproveitou outros conteúdos para a inserção de alguns sons do espanhol, a partir de atividades de repetição.

O professor P3 assinalou a opção raras vezes. Conforme discutido na seção da observação, não presenciamos em nenhuma de suas aulas o uso de outros aspectos da língua para o ensino da pronúncia. Essa atitude contraria a opinião de autores como Poedjosoedarmo (2004), que defende um ensino de pronúncia contextualizado. Para a autora, as características da pronúncia que são importantes para uma determinada forma gramatical ou lexical devem ser incorporadas à lição que apresenta esses conteúdos.

Concordamos com a opinião da autora, pois ao incorporar o ensino da pronúncia a outros conteúdos, o professor possibilita ao aluno percebê-la como parte realmente integrante da língua, principalmente porque pode vê-la em contextos concretos de realização.

#### 4.3.6 Materiais utilizados

Procuramos investigar também quais materiais os professores utilizam para o ensino de pronúncia. Obtivemos respostas variadas, como mostra o QUADRO 12 abaixo:

<b>Professor</b>	<b>Materiais utilizados</b>
<b>P1</b>	<i>Gramática, léxico, alfabeto, extraídos de materiais autênticos.</i>
<b>P3</b>	<i>Aparelho de som, CD, livro.</i>
<b>P5</b>	<i>Gravações - tanto em vídeo como só áudio -, dicionários...</i>

**QUADRO 12 – Materiais utilizados para o ensino de pronúncia**

É possível verificar pelas respostas apresentadas no QUADRO 12 que P1 é o professor que afirma utilizar mais materiais para o ensino da pronúncia. Entretanto, pela observação realizada em sala, não constatamos o uso da gramática para o trabalho com a pronúncia. Os outros materiais citados foram utilizados em algumas aulas.

Analisando as respostas de P3, compreendemos que ao citar aparelho de som e CD, o professor refere-se ao uso de atividades auditivas. Em sua prática, no entanto, não presenciamos o uso de materiais de áudio para o ensino de pronúncia, assim como o uso de livros.

Em sua resposta, P5 afirma utilizar materiais de áudio e vídeo e também o dicionário. Durante o período de observação, contudo, verificamos o uso somente de atividades auditivas.

Sobre seleção de materiais, julgamos conveniente que o professor proporcione em sala de aula o contato dos alunos com mostras reais ou mais naturais da língua, como filmes, músicas, textos publicitários ou literários, por exemplo. Peris (1998) declara que o uso em sala de aula de mostras de uso real da língua pode desempenhar um papel relevante para o desenvolvimento da competência lingüística dos alunos.

#### 4.3.7 Elementos da pronúncia mais valorizados pelo professor

Através do questionário buscamos investigar quais elementos da pronúncia eram mais valorizados pelo professor. Para isso, propusemos duas questões. A primeira solicitou aos professores que numerassem por ordem de importância os seguintes elementos: vogais e consoantes; acento das palavras; e entoação. O QUADRO 13 abaixo mostra a ordem de prioridade estabelecida pelos professores:

<b>Professor</b>	<b>Elementos mais valorizados</b>
<b>P1</b>	<p>1- <i>Acento das palavras</i>  2- <i>Vogais e consoantes</i>  3- <i>Entoação</i></p>
<b>P3</b>	<p>1- <i>Vogais e consoantes</i>  2- <i>Entoação</i>  3- <i>Acento das palavras</i></p>
<b>P5</b>	<p>1- <i>Vogais e consoantes</i>  2- <i>Acento das palavras</i>  3- <i>Entoação</i></p>

**QUADRO 13 – Elementos da pronúncia mais valorizados pelo professor**

Conforme os dados apresentados no quadro, observamos que os professores consideram os elementos segmentais da pronúncia mais importantes que os supra-segmentais, pois, de acordo com a ordem estabelecida pelos docentes, as vogais e as consoantes aparecem em primeiro lugar, seguidas da acentuação e, por último, da entoação.

Na segunda questão proposta sobre esse aspecto, perguntamos aos professores quais elementos da pronúncia eles trabalham e demos as mesmas opções da questão anterior. As respostas obtidas estão ilustradas no QUADRO 14 a seguir:

<b>Professor</b>	<b>Elementos da pronúncia trabalhados</b>
<b>P1</b>	<p>- <i>Vogais e consoantes</i>  - <i>Acento das palavras</i></p>
<b>P3</b>	<p>- <i>Vogais e consoantes</i>  - <i>Acento das palavras</i></p>
<b>P5</b>	<p>- <i>Vogais e consoantes</i>  - <i>Acento das palavras</i></p>

**QUADRO 14 - Elementos da pronúncia trabalhados pelo professor**

A preponderância dos elementos segmentais frente aos supra-segmentais também é verificada nas respostas dessa questão. Nenhum professor afirmou trabalhar a entoação em sala de aula e as observações da prática dos professores comprovam essa realidade. Ademais, não presenciamos também o ensino do acento. O ensino da pronúncia em todos os níveis está baseado na prática de sons isolados ou em palavras descontextualizadas, o que, conforme Fernández (2007, p.157, tradução nossa), “não garante a inteligibilidade ou a qualidade final das emissões.”

Conforme apresentado na seção 2.3, sobre a pronúncia do espanhol, e em todas as suas subseções, o estudo dos elementos segmentais e supra-segmentais é imprescindível para a aprendizagem de uma pronúncia correta. Vale ressaltar, no entanto, que em nossa opinião os elementos supra-segmentais são fundamentalmente importantes por abrangerem e integrarem os outros elementos que incidem na pronúncia, não devendo ser desconsiderados quando do planejamento das aulas de uma LE. Estes elementos atuam tanto na habilidade de produção quanto na de compreensão oral e correspondem a “um dos [aspectos] que tem maior possibilidade de incidir no êxito da comunicação do estudante.” (BUSTO 2007, p.1238, tradução nossa).

#### 4.3.8 Dificuldades relativas ao ensino de pronúncia

Perguntamos aos professores também se eles sentiam alguma dificuldade relativa ao ensino da pronúncia do espanhol e, caso a resposta fosse afirmativa, solicitamos que dissessem as causas e como faziam para resolvê-las. Obtivemos as seguintes respostas, ilustradas no QUADRO 15 abaixo:

<b>Professor</b>	<b>Dificuldades no ensino da pronúncia</b>
<b>P1</b>	<i>Não</i>
<b>P3</b>	<i>Não</i>

<b>P5</b>	<i>Sim. Alguns alunos, apesar da constante repetição, continuam insistindo no erro...Seguem imitando a Língua Portuguesa.</i>
-----------	---

**QUADRO 15 – Dificuldades relativas ao ensino da pronúncia**

Dos três professores, apenas P5 afirmou sentir alguma dificuldade. Esta se refere mais a problemas de aprendizagem dos alunos do que propriamente a alguma dificuldade relacionada à metodologia, materiais de ensino ou qualquer outro procedimento didático.

Apesar dos professores declararem não sentir dificuldades relativas ao ensino da pronúncia, detectamos pelas observações que nem sempre conseguem conduzir o ensino de pronúncia de forma a promover o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Desta forma, consideramos necessário elaborar uma proposta didática que possa contribuir para um ensino de pronúncia mais eficaz.

#### 4.3.9 Proposta pedagógica para o ensino de pronúncia no Núcleo.

Quanto a este aspecto, indagamos os professores se havia no curso de espanhol do Núcleo de Línguas algum modelo ou ementa de curso que indicasse quais elementos da pronúncia deveriam ser abordados, em que momento ou de que forma. Em caso de resposta negativa, questionamos se seria importante sua existência e pedimos, ainda, que justificassem suas respostas.

Para a primeira pergunta, todos os professores responderam não haver na instituição uma proposta de ensino ou ementa de curso a ser seguida, informação confirmada pela coordenadora do curso de espanhol ao responder seu questionário. No entanto, referida coordenadora afirmou realizar no Núcleo uma orientação e um acompanhamento docente.

Em relação à segunda pergunta, todos enfatizaram a importância de se ter um modelo a ser seguido para o ensino de pronúncia, no entanto, P5 não apresentou uma justificativa para a sua resposta. As justificativas de P1 e P3 estão expostas no QUADRO 16 abaixo:

Professor	Justificativas
P1	<i>Seria uma orientação a mais para os professores, no sentido de guiar para os aspectos mais importantes, ainda que muitos dos professores do Núcleo já buscam essas informações por conta própria.</i>
P3	<i>Porque acredito que possibilitaria uma organização e planejamento quanto o ensino de pronúncia no decorrer do curso, sem haver repetições ou equívocos por parte dos professores nos diferentes semestres. Seria uma forma de saber o trajeto de estudo da pronúncia que o aluno irá percorrer ao longo do curso.</i>

**QUADRO 16 – Importância de um modelo de ensino**

A análise das justificativas permite perceber que os professores sentem a necessidade de haver um modelo de ensino a ser seguido, pois facilitaria a organização e o planejamento do ensino da pronúncia no decorrer do curso. Vale ressaltar que mesmo sem um modelo específico que conduza o ensino da pronúncia, o Núcleo tem a preocupação de subsidiar seus professores, promovendo, conforme fala da Coordenadora, a organização de seminários pedagógicos entre todas as línguas; a participação dos professores em cursos externos que o Núcleo sedia; e a divulgação, através de palestras ou mini-curso, dos resultados de pesquisas do CMLA (atual Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) realizadas no Núcleo.

O resultado das discussões ostentadas acima permite realizar o diagnóstico do ensino de pronúncia no curso de espanhol do Núcleo de Línguas da UECE, cuja importância consiste em promover a reflexão de como o professor percebe a sua prática e como esta se efetiva no cotidiano da sala de aula.

Essa reflexão favorece a que os professores percebam o distanciamento entre o que afirmam realizar e o que de fato desenvolvem em suas aulas e com isso, repensem sua didática para tornar o ensino de pronúncia mais contextualizado e significativo, repercutindo, assim, em sua melhoria.

Para conclusão desse capítulo de análise e discussão dos dados, julgamos pertinente sintetizar as informações mais relevantes apresentadas aqui,

considerando a análise conjunta dos dados resultantes da observação, das respostas obtidas nos questionários e do estudo do livro didático.

Optamos por apresentar os resultados da análise a partir da contestação de nossas questões de pesquisa. Desta forma, estaremos também realizando o diagnóstico do ensino da pronúncia no curso de espanhol do Núcleo de Línguas da UECE.

Sobre a importância do ensino de pronúncia para os professores de espanhol do NLE, estes afirmam, conforme dados do questionário, valorizar a pronúncia em sala de aula. No entanto, a observação nos permitiu identificar que somente o professor do nível inicial se dedica efetivamente ao ensino da pronúncia. Acreditamos que a atenção prestada ao ensino de pronúncia esteja diretamente relacionada à presença de seus elementos nos conteúdos do livro didático *Nuevo Ven*. Nos outros dois semestres, uma vez que o livro não aborda os elementos de pronúncia, os professores não os trabalham em sala de aula de maneira planejada e coerente.

As conclusões apresentadas acima nos levam a afirmar que é no nível inicial onde o ensino de pronúncia recebe mais ênfase. Confirmamos essa informação tanto pela análise dos dados do questionário quanto pela observação das aulas. A correspondência desse fato com o livro didático é a mesma citada acima para a importância dada ao ensino de pronúncia. Ao tratar dos elementos da pronúncia em suas unidades, o manual conseqüentemente desperta a atenção do docente para esses conteúdos.

Considerando a forma como os professores realizam o ensino de pronúncia em suas aulas, ao compararmos os dados dos questionários com as observações, concluímos que os professores afirmam usar mais estratégias didáticas do que de fato o fazem em suas aulas. Na realidade da sala de aula, os professores privilegiam sempre a mesma abordagem, pautada na audição e repetição de sons em palavras isoladas, tornando a aprendizagem mecânica e descontextualizada. Essa prática vazia de reflexão e distante das interações comunicativas reais é a mesma proposta no livro didático utilizado. Ou seja, novamente o livro parece influenciar o trabalho do professor.

Conforme exposto acima, as orientações que o livro didático traz para o ensino de pronúncia não beneficiam a aprendizagem dos alunos. O manual, ademais de não apresentar teorias referentes à pronúncia, limita-se a propor sempre

atividades pouco interativas e monótonas, opondo-se ao que defende o ensino comunicativo de línguas, sob cujos princípios foi elaborado.

Ainda com relação ao livro didático, nos inquieta perceber, a partir dos questionários e das observações, que os professores permitem ser conduzidos unicamente pelas propostas apresentadas no livro. Mesmo que o manual não contemple os elementos de pronúncia, os professores os abordam conforme estavam acostumados a fazer quando as orientações estavam expressas no livro.

Desta forma, seria conveniente que os professores do Núcleo fossem orientados quanto aos procedimentos didáticos mais adequados ao ensino da pronúncia. No entanto, constatamos nos questionários aplicados com os professores e com a coordenadora do curso de espanhol que não há na instituição uma proposta pedagógica do curso que indique quais elementos da pronúncia devem ser abordados, em que momento ou de que forma.

Diante do exposto, vislumbramos a possibilidade de elaborar para os professores do NLE uma proposta didática para um ensino de pronúncia mais eficaz na instituição, criada a partir das dificuldades relatadas nos questionários, pelas observadas em sala de aula e pelas detectadas na análise do livro didático. No próximo capítulo, apresentaremos nossa proposta didática para o ensino de pronúncia no curso de espanhol do NLE.

## **5. PROPOSTA DIDÁTICA**

A pronúncia sempre está presente em nossas interações comunicativas. Na sala de aula, as trocas comunicativas realizadas entre o professor e o aluno, ou entre os alunos, sejam estas espontâneas ou guiadas, sempre estão permeadas por elementos da pronúncia. É este o aspecto da língua que abrange a dimensão expressiva dos enunciados, dando sentido às falas e possibilitando uma comunicação inteligível.

A importância da pronúncia para a comunicação e conseqüentemente para o aprendizado de uma língua estrangeira e o diagnóstico realizado no curso de espanhol do NLE, a partir do qual nos foi possível perceber deficiências no tratamento da pronúncia em sala de aula, nos motivaram a elaborar um possível método de trabalho para o ensino da pronúncia na instituição.

Nossa proposta didática tem por objetivo reunir sugestões referentes à conteúdos, procedimentos e atividades que possam contribuir de forma positiva para a prática dos professores de espanhol do NLE e, por conseguinte, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de pronúncia.

Ressaltamos aqui que não temos, no entanto, a pretensão de abranger tudo o que diz respeito à pronúncia do espanhol. Para a elaboração da proposta, nos baseamos nas dificuldades observadas em sala de aula, nas falas dos professores no questionário aplicado, nas deficiências percebidas na análise do livro didático e em alguns pontos discutidos no trabalho.

As proposições aqui apresentadas devem servir aos professores como um banco de sugestões do qual podem selecionar e adaptar as idéias que estejam mais adequadas ao seu contexto de trabalho.

### **5.1 Estabelecendo objetivos: o que ensinar**

No momento de planejar suas aulas, definir os objetivos do ensino deve ser uma questão fundamental para o professor de línguas. No caso específico da pronúncia do espanhol, o professor deverá pensar em questões como qual norma do

idioma vai ensinar e quais conteúdos vão ser estudados de acordo com o nível em que ensina.

Sobre a norma a ser ensinada, sugerimos que o professor ensine aquela com a qual esteja mais familiarizado, sem, no entanto, apresentá-la como a única forma “correta” do idioma ou censurando outras variações apresentadas pelos alunos. Seria apropriado também que o professor apresentasse aos alunos mostras de outras variedades dialetais. Sobre isso, concordamos com as idéias de Carbó et al.:

[...] ainda que em uma primeira etapa talvez seja mais conveniente circunscrever o ensino de uma única variante, normativa, resulta imprescindível contemplar também as variações sociais e locais, especialmente as características diatópicas com ampla extensão territorial (seseo/ceceo, yeísmo, etc), não para que os estudantes as incorporem em suas produções orais e sim para ampliar seu conhecimento e melhorar sua compreensão do espanhol. (CARBÓ, LLISTERI, MACHUCA, MOTA, RIERA, RÍOS, 2003, p.172, tradução nossa)

Com relação aos conteúdos, defendemos o ensino dos elementos segmentais e supra-segmentais da pronúncia. Para a escolha mais específica dos assuntos, sugerimos as seguintes indicações de Llisterri:

[...] no momento em que o professor entra em contato com seus alunos se faz de todo imprescindível um estudo de sua interlíngua. Uma vez conhecidos, na teoria e na prática, os principais problemas, chega o momento de estabelecer uma hierarquia dos erros detectados, que levará, naturalmente, a programar uma progressão dos conteúdos. (LLISTERRI, 2003, p.92, tradução nossa)

Algumas dificuldades apresentadas por brasileiros aprendizes de espanhol com relação à pronúncia dos elementos segmentais estão descritas nas seções 2.3.1 e 2.3.2 deste trabalho e podem auxiliar os professores do Núcleo no estudo da interlíngua de seus alunos.

Sobre os elementos supra-segmentais, verificamos através do nosso diagnóstico que os professores não costumam tratá-los em sala de aula. Desta forma, reforçamos aqui a necessidade da incorporação desses elementos nos conteúdos programáticos do curso de espanhol do NLE, pois é através deles que “se transmitem conteúdos significativos que nem o léxico nem a sintaxe por si só poderiam proporcionar.” (FERNÁNDEZ, 2007, p.76, tradução nossa)

Desta forma, todos os professores, independente dos semestres em que lecionem, devem incluir em seu programa de ensino os elementos segmentais e supra-segmentais de pronúncia do espanhol, selecionados conforme a quantidade de conhecimentos que deseja que seus alunos adquiram naquele nível de ensino. Vale ressaltar que conforme os alunos apresentem dificuldades relativas à produção ou percepção dos elementos da pronúncia, o professor poderá modificar seu conteúdo programático inicial.

## **5.2 Determinando contextos: quando ensinar**

A definição do momento de ensino da pronúncia pode ser pautada em dois aspectos: um relacionado ao nível de ensino e outro referente ao momento da aula. Sobre em que níveis de ensino a pronúncia deve ser abordada, concordamos com Guerrero (2004, p.226, tradução nossa) ao afirmar que “os conteúdos fônicos não se podem dar por sabidos de um nível para o outro, porque não é um saber que se aprenda, e sim uma habilidade que se adquire para percebê-los e produzi-los.” Desta forma, consideramos importante que os professores ensinem a pronúncia em todos os níveis, ainda que o livro didático não a inclua em seus conteúdos. Para isso, os professores podem complementá-lo com outros materiais ou aproveitar os conteúdos gramaticais, lexicais, culturais ou qualquer outro para introduzir elementos de pronúncia em sala de aula.

Considerando o momento da aula em que devem ser ensinados os elementos de pronúncia, sugerimos aos professores do nível inicial que aproveitem a seção de pronúncia proposta no *Nuevo Ven 1* para abordá-los, conforme seqüência do livro, e recomendamos também tratá-los a partir de situações mais espontâneas, como de dúvidas de alunos, da percepção da dificuldade de pronúncia de algum som, ou integrada aos momentos de explicação de outros elementos da língua.

Os professores do nível intermediário e avançado devem oportunizar momentos para inserção da pronúncia, visto que os volumes 2 e 3 do livro didático não apresentam nenhuma proposta para seu ensino. Para isso, reiteramos aqui a pertinência de se tratar a pronúncia relacionando-a a outros aspectos lingüísticos,

aproveitando o momento de explicação ou de realização de exercícios de outros conteúdos para o trabalho de seus elementos segmentais e supra-segmentais.

### **5.3 Definindo estratégias: como ensinar**

Para um ensino de pronúncia eficaz, ademais de saber quais assuntos tratar ou em que momento inseri-los, o professor precisa também definir de que modo irá trabalhá-los. Após a análise da interlíngua dos aprendizes e da identificação das principais dificuldades dos alunos, conforme sugerido na seção 5.1, propomos aqui que o professor estabeleça a seguinte progressão de atividades, dividida em três fases didáticas, conforme assinala Fernández (2007): atividades de percepção, prática controlada e prática livre.

A primeira fase, ou de percepção, refere-se ao uso de práticas auditivas, para que o aluno possa conhecer o sistema fonológico da nova língua. Corresponderia à fase de sensibilização dos alunos para os novos sons que se apresentarão a eles. Olivé (2004, tradução nossa) confirma a importância desse momento ao declarar que “dificilmente nossos alunos poderão produzir adequadamente um som da língua estrangeira se não são capazes, primeiramente, de discriminá-lo auditivamente.”

As atividades auditivas utilizadas nessa fase devem privilegiar estruturas simples da língua, a partir do uso de palavras isoladas ou frases curtas tanto para a prática dos elementos segmentais quanto para os dos supra-segmentais.

Por ser a primeira fase de ensino da pronúncia, recomendamos uma maior dedicação a esta etapa de percepção no nível inicial. Isso não significa, no entanto, que ela não seja importante durante todo o processo de aprendizagem da língua espanhola. Nos níveis mais avançados, a fase de percepção pode ser útil para se apresentar aos alunos outras variedades dialetais do idioma, por exemplo.

Após a fase de percepção, devemos passar ao momento de realização de práticas controladas. Para isto, o professor deve propor aos seus alunos atividades de imitação ou reprodução de enunciados que estejam inseridos em contextos comunicativos significativos. “Os alunos deverão repetir frases que contenham o som estudado para ir habituando-se à sua articulação dentro da cadeia falada. Em

nenhum caso deveríamos nos restringir à repetição dos sons isolados.” (SÁNCHEZ, 1975 apud SACRISTÁN, 1997, tradução nossa). Nesta fase, o professor deve buscar os contextos lexicais e gramaticais mais adequados ao nível dos alunos e aos conteúdos de pronúncia que queira trabalhar.

A terceira fase corresponde à utilização dos elementos de pronúncia em situações comunicativas espontâneas e significativas, a partir das quais o aluno poderá verificar a “interdependência entre a forma fônica e o conteúdo semântico nos intercâmbios comunicativos reais.” (FERNÁNDEZ, 2007, p.169, tradução nossa). Deste modo, os alunos deverão utilizar seus conhecimentos em situações diferentes daquelas comumente propostas nos livros didáticos e realizadas em sala de aula pelo professor, nas quais criam produções artificiais e idealizadas da língua, muitas vezes incoerentes com a realidade de fora de sala de aula.

Ainda segundo Fernández (2007), as oportunidades para o trabalho de atividades de pronúncia relacionadas à produção ou percepção de seus elementos ocorrerão em qualquer classe de produção dos alunos, independente de seu nível de domínio do idioma. Desta forma, o trabalho com a pronúncia a partir das três fases didáticas apresentadas acima pode ser realizado em qualquer nível de ensino, cabendo ao professor aproveitar os momentos mais oportunos para realizá-lo.

Retomando ainda o exposto na seção anterior, sugerimos que o professor trabalhe a pronúncia a partir de atividades elaboradas para outros conteúdos, permitindo que o aprendiz perceba a validade dos conhecimentos desse aspecto para a aprendizagem de uma LE.

#### **5.4 Sugestões de atividades**

Complementando a seção anterior, apresentamos aqui algumas atividades para a prática dos elementos da pronúncia. Para isso, nos fundamentamos em exercícios propostos por Fernández (2007), Alonso (2006) e Poedjosoedarmo (2004).

As atividades expostas aqui buscam converter em prática as instruções e estratégias apresentadas anteriormente. Nossa proposta é contribuir de modo facilitador para o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola no NLE.

Apresentaremos as atividades agrupadas conforme progressão sugerida por Fernández (2007). Para cada fase didática, ofereceremos atividades para os elementos segmentais e supra-segmentais de pronúncia da língua espanhola.

#### 5.4.1 Atividades de percepção

Para o trabalho de percepção dos elementos segmentais, sugerimos a atividade abaixo, baseada no uso de pares mínimos de palavras com vibrantes simples e múltiplas. Escolhemos especificamente esses sons por representarem grandes dificuldades de pronúncia para alunos brasileiros aprendizes de espanhol.

#### **Atividade 1**

**Nível:** todos os níveis.

**Objetivos:** estimular nos alunos a percepção de novos sons.

**Procedimentos:** o professor entrega aos alunos uma folha que contenha o texto apresentado abaixo e explica-lhes que para cada item devem circular a opção simples ou múltipla, de acordo com o som da letra < r > que escutem.

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| a) simples / múltipla | e) simples / múltipla |
| b) simples / múltipla | f) simples / múltipla |
| c) simples / múltipla | g) simples / múltipla |
| d) simples / múltipla | h) simples / múltipla |

Em seguida, deve ler uma palavra de cada par apresentado abaixo:

- |                     |                   |
|---------------------|-------------------|
| a) coro / corro     | e) vara / barra   |
| b) pero / perro     | f) coral / corral |
| c) ahora / ahorra   | g) moro / morro   |
| d) careta / carreta | h) caro / carro   |

O professor pode adaptar essa atividade ao seu contexto de ensino, a partir do uso de outros sons consonantais ou de sons vocálicos ou também do uso de imagens para representar as palavras lidas para os alunos.

Com relação aos elementos supra-segmentais, propomos para essa fase de percepção a prática da entoação a partir do uso de símbolos gráficos, que servirão para representar as inflexões ascendentes e cadentes do tom da voz nos enunciados, conforme apresentado na atividade 2.

## Atividade 2

**Nível:** todos os níveis.

**Objetivos:** ensinar os alunos a discriminar auditivamente os padrões entoativos da língua espanhola.

**Procedimentos:** o professor entrega aos alunos uma folha com um texto curto e simples e as figuras de duas setas, como exemplificado abaixo.

A: ¿Café?<sup>10</sup>

B: ¿Perdón?

A: ¿Una taza de café?

B: Claro.

A: ¿Leche?

B: No.

A: ¿Azúcar?

B: Dos.



Após a entrega, o professor lê o diálogo, ou o mostra a partir de uma gravação realizada previamente, e solicita que, conforme escutem as frases, os alunos sinalizem com as setas se o tom sobe ou desce ao final de cada frase.

Apresentamos ainda duas possíveis variações da atividade acima. Em uma delas, o professor distribui os textos com as setas indicando a inflexão do tom e pede para os alunos pontuarem os enunciados escutados conforme sejam

<sup>10</sup> Diálogo adaptado de Fernández (2007, p.408)

interrogativos ou afirmativos. A outra possibilidade é o uso de sinalizações gestuais para indicar as inflexões do tom da voz, como, por exemplo, a partir do movimento das mãos para cima e para baixo.

Para o tratamento dos acentos, a atividade 3 sugere aos professores a realização de um ditado para que possam praticar com os alunos a classificação das palavras de acordo com sua sílaba tônica.

### Atividade 3

**Nível:** todos os níveis.

**Objetivos:** estimular nos alunos a percepção dos padrões acentuais do espanhol.

**Procedimentos:** o professor entrega aos alunos uma folha na qual estão distribuídos em colunas e representados por letras os esquemas acentuais do espanhol, conforme apresentado abaixo.

a T	a T a	T a a	a a T	T a	a T a a	a a a T	a a a T a
			corazón				

Em seguida, explica aos alunos que irá realizar um ditado e que cada palavra que escutem deve ser inserida em uma coluna, conforme seu padrão acentual. Antes do início da atividade, é importante que o professor esclareça que a letra < a > refere-se às sílabas átonas e o < T > indica a sílaba tônica. Sugerimos também que na tabela apareça um exemplo para facilitar a compreensão dos objetivos do exercício.

Na próxima seção, apresentaremos atividades que praticam, além da percepção, a produção de enunciados.

#### 5.4.2 Atividades de prática controlada

Para a prática controlada dos elementos segmentais da língua, sugerimos uma atividade que promove o equilíbrio entre as habilidades de percepção e de produção de sons e resulta num exercício dinâmico, que estimula a participação de todos os alunos. A atividade será apresentada a seguir.

#### Atividade 4

**Nível:** todos os níveis.

**Objetivos:** assegurar a inteligibilidade da comunicação através de práticas de percepção e de produção dos sons da língua.

**Procedimentos:** o professor deve pedir que os alunos se organizem em círculo. Em seguida, diz a um aluno, em voz baixa, uma frase que esse aprendiz terá que repassar ao colega que está do seu lado esquerdo, e assim sucessivamente até chegar ao último aluno, que terá que repeti-la em voz alta. É adequado que o professor escolha uma frase que contenha sons vocálicos ou consonantais que deseje trabalhar. Apresentamos aqui alguns trava-línguas com os sons apresentados na seção 2.3.2 como mais problemáticos para alunos brasileiros aprendizes de espanhol.

- Que col colosal colocó en aquel local el loco aquél. Que colosal col colocó el loco aquél en aquel local.
- El perro de Rosa y Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.
- Juan junta juncos junto a la zanja.

Similar à proposta deste exercício, sugerimos ao professor trabalhar a música “Trabalengua” da cantora Christell (APÊNDICE C). Nossa idéia é que o professor prepare anteriormente duas propostas para o preenchimento de lacunas na letra da canção: uma para o aluno A e outra para o aluno B, como ilustrado a seguir.

Trabalengua - Christell	Trabalengua - Christell
<p style="text-align: center;"><b>ALUNO A</b></p> <p>Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalengua la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalengua la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalengua la lengua metra  tengo una tía que no comprendo  se pasa el día discutiendo  con su novio que la lleve al manicornio  por que ya no puede mas  Escucho pero que enredo lo que decía  cuando mi tía le respondía y le preguntaba  y me confundía y me enloquecía diciendo  Como quieres que te quiera  si el que quiero que me quiera  no me quiere como quiero que me  quiera,  Como quieres que te quiera  si el que quiero que me quiera  no me quiere como quiero que me quiera,  como quieres que te quiera  si el que quiero que me quiera  no me quiere como quiero que me quiera  este trabalenguas me traba la lengua  la lengua me traba entera  es que no puedo parar  este _____ me _____ la lengua  la lengua me _____  y no dejo de cantar  Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalengua la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalenguas la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua la  lengua  me trabalengua la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua  la _____ me trabalengua la _____</p> <p>Y así como lo oyes es una pena el ser adulto  complicado  se pasa la vida entera discutiendo por ahí  Escucho pero que enredo lo que decía  cuando mi tía le respondía y le preguntaba  y me confundía y me enloquecía</p>	<p style="text-align: center;"><b>ALUNO B</b></p> <p>Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalengua la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalengua la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalengua la lengua metra  tengo una tía que no comprendo  se pasa el día discutiendo  con su novio que la lleve al manicornio  por que ya no puede mas  Escucho pero que enredo lo que decía  cuando mi tía le respondía y le preguntaba  y me confundía y me enloquecía diciendo  Como _____ que te _____  si el que _____ que me _____  no me _____ como _____ que me  _____  Como quieres que te quiera  si el que quiero que me quiera  no me quiere como quiero que me quiera,  como quieres que te quiera  si el que quiero que me quiera  no me quiere como quiero que me quiera  este trabalenguas me traba la lengua  la lengua me traba entera  es que no puedo parar  este trabalengua me traba la lengua  la lengua me traba entera  y no dejo de cantar  Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalengua la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalenguas la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua la  lengua  me trabalengua la lengua metra  Trabalengua la lengua me trabalengua  la lengua me trabalengua la lengua  metra</p> <p>Y así como lo oyes es una pena el ser adulto  complicado  se pasa la vida entera discutiendo por ahí  Escucho pero que enredo lo que decía  cuando mi tía le respondía y le preguntaba  y me confundía y me enloquecía</p>

O professor, então, deve dividir o grupo em duplas, onde um aluno será A e o outro B. Em seguida, cada um deve receber sua respectiva folha. A tarefa consiste em que cada aluno leia para o outro seu texto para que possam completar as lacunas. Posterior a essa fase, o professor deve trabalhar a música a partir de sua audição e da exploração didática dos sons que desejar.

Para a prática da entoação, uma proposta de Encina (2006) nos parece muito adequada para esta fase. A seguir, apresentamos os detalhes da atividade.

### Atividade 5

**Nível:** todos os níveis.

**Objetivos:** praticar e perceber os diferentes matizes expressivos transmitidos pela entoação.

**Procedimentos:** o professor divide os alunos em duplas: aluno A e B, entregando a cada um o diálogo apresentado abaixo. Cada aluno terá características e estados de ânimo definidos que deverão ser considerados no momento da leitura dos diálogos.

A: Feliz e de bom humor

B: Mal educado e de mal humor

A: ¡Hola! ¿Qué tal?

B: ¡Hola!

A: ¿Quieres tomar algo?

B: Bueno.

A: ¿Qué prefieres: cerveza o coca-cola?

B: Me da igual.

O autor sugere que após uma primeira leitura os alunos troquem os papéis e o releiam. Reforçamos aqui que o professor pode adaptar essa proposta de forma a torná-la mais apropriada a seus objetivos didáticos ou aos interesses dos alunos.

Para finalizar a segunda fase didática, apresentamos uma atividade para o trabalho com a acentuação da língua espanhola, também apresentada por Encina (2006).

## Atividade 6

**Nível:** todos os níveis.

**Objetivos:** conhecer os diferentes padrões acentuais do espanhol e praticar vocabulário da língua.

**Procedimentos:** o professor escreve no quadro uma série de palavras e os alunos devem buscar outras que rimem com estas para construírem um poema e depois o recitarem concentrando-se nos acentos. Abaixo sugerimos algumas palavras.

Razón	Amor	Naturaleza	música	deseos	fácil
-------	------	------------	--------	--------	-------

Outras atividades possíveis para a prática controlada dos elementos supra-segmentais podem ser a memorização e recitação de poemas famosos da literatura espanhola, como também a dramatização de algum texto ou de alguma música pelos alunos.

Para finalizar, apresentaremos na próxima seção atividades para a prática dos elementos da pronúncia em situações comunicativas motivadas e significativas.

### 5.4.3 Atividades de prática livre

Nesta fase, os elementos segmentais podem ser trabalhados a partir da seguinte proposta de Fernández (2007):

## Atividade 7

**Nível:** intermediário e avançado.

**Objetivos:** praticar em uma situação motivada os sons que representam mais dificuldades para o aluno.

**Procedimentos:** o professor sugere ao aluno um determinado som, ou permite que o aprendiz o escolha, baseado em dificuldades de percepção e produção.

Após a definição do elemento segmental, o professor pede ao aluno que procure doze palavras relacionadas a algum assunto de seu interesse, como esporte, gastronomia, viagem ou outro, nas quais apareça o som escolhido. Depois, o aluno deverá expor em voz alta a motivação para a escolha daquelas palavras para representação de seu tema. Os outros alunos podem fazer perguntas sobre a apresentação do colega.

Para a prática livre da entoação, sugerimos atividades que simulem debates de temas polêmicos ou de interesse comum ao grupo para motivar a produção de enunciados significativos na língua espanhola. A seguir, apresentamos uma proposta.

### Atividade 8

**Nível:** nível intermediário ou avançado

**Objetivos:** praticar os padrões entoativos da língua espanhola em situações comunicativas motivadas.

**Procedimentos:** o professor divide a turma em dois grupos. Um ficará a favor e o outro contra o tema proposto para o debate. Deve ser dado alguns minutos para que cada grupo possa preparar seus argumentos de defesa e acusação que devem ser apresentados ao juiz, representado em sala pelo professor. A partir do papel que assumirá, o professor pode intervir nas discussões, estimulando uma maior participação dos alunos.

A prática livre dos padrões acentuais poderá se dar em qualquer classe de emissão dos alunos. Por isso, sugerimos a idéia apresentada acima para se trabalhar também a acentuação da língua espanhola. Outra idéia que se aplica para a prática livre dos elementos segmentais é solicitar ao aluno que faça um resumo oral de algum livro ou filme que do qual tenha gostado.

Sugerimos também que qualquer prática, seja esta de produção ou percepção, pode ser realizada a partir do uso de materiais autênticos da língua. O contato do aluno com mostras reais da língua possibilita a ampliação tanto dos conhecimentos lingüísticos como sócio-culturais.

Ressalvamos aqui, no entanto, que as atividades aqui sugeridas não devem ser consideradas como atividades finalizadas. O professor deve ser consciente da necessidade de adaptá-las aos objetivos e necessidades do seu grupo de alunos, à duração e finalidade do curso, à infra-estrutura de que dispõe, dentre outras variáveis, pois todas interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral realizar um diagnóstico do ensino de pronúncia nas aulas de espanhol língua estrangeira no Núcleo de Línguas da UECE e elaborar uma proposta didática para uma prática docente que visasse contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola na referida instituição. Nossos objetivos específicos pretendiam verificar a importância concedida ao ensino da pronúncia; observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados; examinar os materiais didáticos adotados para o ensino e elaborar uma proposta didática que contemplasse de forma equilibrada os elementos segmentais e supra-segmentais da pronúncia da língua espanhola.

Para fundamentar nossas intenções de pesquisa, nos baseamos, principalmente, nos estudos fonéticos de Fernández (2007) e Olivé (1999), nos pressupostos teóricos de Brown (2000) e Selinker (1972) sobre o papel da L1 na aprendizagem da L2 e nas descrições dos aspectos segmentais e supra-segmentais da pronúncia do espanhol realizadas por Iribarren (2005), Quilis (2005), Tomás (2004) e Torrego (2002) e nas pesquisas acerca de problemas de pronúncia de brasileiros aprendizes de espanhol de Viciano (1995).

Visando a consecução de nossos objetivos e apoiados em nossa revisão de literatura, definimos nossa metodologia. Optamos por uma abordagem micro-etnográfica de pesquisa e utilizamos como instrumentos a observação de aulas e a aplicação de questionário. Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos a fase de diagnóstico em três momentos: observação, aplicação de questionários e análise do livro didático.

Observamos as aulas de três professores do curso de espanhol do NLE, representantes dos três níveis de ensino da instituição: inicial, intermediário e avançado. Os dados colhidos nas observações da prática dos professores nos permitiram verificar qual o tratamento dado ao ensino de pronúncia, bem como quais as estratégias didáticas e metodológicas utilizadas por cada professor. No segundo momento do diagnóstico, procedemos à aplicação de um questionário com os professores observados. As questões pautavam-se nos mesmos propósitos da observação, ou seja, visavam traçar o panorama da prática de cada professor com relação ao ensino da pronúncia da língua espanhola. O objetivo maior do

questionário, no entanto, consistia em verificar se a concepção que os professores possuíam de sua própria prática docente estava condizente com a realidade observada em sala de aula.

No outro momento de diagnóstico, aplicamos um questionário com a Coordenadora do curso de espanhol do Núcleo de Línguas da UECE para obtermos mais informações sobre o funcionamento da instituição e qual sua concepção sobre o ensino de pronúncia. Finalizando o diagnóstico, analisamos os três volumes do livro didático *Nuevo Ven*, adotado na instituição para o ensino de espanhol, quanto à abordagem dos elementos da pronúncia.

A análise dos resultados obtidos na fase de diagnóstico nos revelou que a concepção que os professores possuíam de sua própria prática docente não estava totalmente condizente com a realidade observada por nós em sala de aula.

Contrastando os dados do questionário com as observações, verificamos que a importância do ensino de pronúncia reconhecida nas falas dos professores no questionário nem sempre está refletida na prática de sala de aula. Além disso, a partir da análise conjunta das três fases do diagnóstico, constatamos que os professores são influenciados pelas propostas de ensino do livro didático, independente dos insumos oferecidos estarem adequados a sua realidade de sala de aula ou consoante aos objetivos dos aprendizes.

Verificamos também, pelos dados do diagnóstico, que no nível inicial o estudo da pronúncia é mais valorizado pelo professor. No entanto, de um modo geral, as estratégias e métodos empregados para o ensino de pronúncia são quase os mesmos para todos os níveis. Os professores privilegiam exercícios de audição e repetição de palavras isoladas, valorizando os elementos segmentais e esquecendo-se dos supra-segmentais.

Apesar dos problemas detectados, percebemos por muitas vezes durante nosso período de diagnóstico o propósito de ensino de pronúncia na prática dos professores. O que parecia faltar-lhes, em nossa opinião, eram direcionamentos para esta prática. Confirmamos essa necessidade de orientação didática a partir das respostas afirmativas dos professores quando indagados, no questionário, sobre a importância de existir no NLE uma proposta para o ensino de pronúncia.

No momento de discussão dos dados, ao averiguarmos a inexistência no núcleo de uma proposta de ensino para a pronúncia e de reconhecermos sua importância tanto pela fala dos professores no questionário, como pela constatação

de que os docentes dedicam maior atenção ao ensino da pronúncia quando seus elementos estão inclusos no conteúdo programático do livro didático, decidimos elaborar uma proposta didática.

Nossa proposta, pautada nas dificuldades de ensino detectadas na fase do diagnóstico, visa contribuir com algumas orientações para o tratamento dos elementos da pronúncia em sala de aula. Nossa idéia foi de indicar alguns procedimentos e conteúdos para a abordagem da pronúncia espanhola e sugerir algumas atividades que contemplam os elementos segmentais e supra-segmentais a partir de uma progressão de práticas de conteúdo. Nossa proposta, no entanto, não tem a intenção de limitar a atuação dos professores, deve servir apenas como uma sugestão, passível de ser adaptada às peculiaridades de cada contexto de ensino.

Apesar dos esforços, este estudo apresenta algumas limitações resultantes de diferentes fatores. Com relação ao diagnóstico, seria mais proveitoso se as observações tivessem ocorrido por um período maior de tempo, no mínimo um semestre, para que pudéssemos ter coletado mais dados para discussão. Outra limitação diz respeito ao número reduzido de informantes e a carência de um estudo que analisasse como a prática do professor influencia no desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Seria enriquecedor também averiguar as dificuldades mais recorrentes dos alunos do NLE com relação à pronúncia da língua espanhola para tornar a proposta mais completa.

A partir das limitações apresentadas acima e de nossa reflexão sobre os resultados obtidos na pesquisa, apontamos algumas sugestões para possíveis trabalhos futuros:

- Estudos longitudinais sobre os efeitos da abordagem de ensino da pronúncia adotada pelo professor no processo de aquisição dos elementos de pronúncia;
- Pesquisas sobre as dificuldades de pronúncia mais recorrentes de estudantes cearenses aprendizes de espanhol, abordando aspectos segmentais e supra-segmentais;
- Elaboração de material didático que contemple conteúdos necessários para o desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes.

Com os dados apresentados nessa pesquisa e a partir de nossa proposta didática, esperamos contribuir para a melhoria do desempenho docente no que se refere ao ensino de pronúncia da língua espanhola. Pretendemos também, com a divulgação de nossos resultados no curso de espanhol do Núcleo de Línguas, conscientizar os professores sobre a importância de se refletir sobre sua própria prática docente, visando atuar com mais eficácia em sala de aula.

Esperamos, entretanto, não restringir nossos intentos aos sujeitos da pesquisa. Desejamos que nosso estudo sirva para todos aqueles que lidam com o ensino do espanhol.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

ALONSO, E. **¿Cómo ser profesora/a y querer seguir siéndolo?** Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores. Madrid: Edelsa, 2006.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros, 2004.

BROSELOW, E. **An investigation of transfer in second language phonology.** In: INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS, n. 22, p. 253-269, 1984.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching.** New York: Pearson Education, 2000.

BUSTO, E. S. **Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas.** Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-Le. In: XVII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASE/LE), 2, Universidade de la Rioja, 2007, p. 1237-1250.

CARBÓ, C.; LLISTERI, J.; MACHUCA, M.J.; MOTA, C.; RIERA, M.; RÍOS, A. Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. In: **Estudios de lingüística de la universidad de alicante-elua**, 17, Alicante: 2003, p. 161-180.

CARVALHO, K. C. H. P. Análise contrastiva da vibrante no português e no espanhol. In: Luizete Guimarães Barros; Maria José Damiani Costa; Vera Regina de Aquino Vieira. (Org.). **Hispanismo 2004.** Florianópolis: UFSC / ABH, 2006, p. 271-279.

CASTAÑO, A. S. La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes. In: **Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera.** Actas del X Congreso Internacional de ASELE, v. 2, 2000, p. 655-661.

CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R.; ROSA, S. **Nuevo Ven 1**. Madrid: Edelsa, 2006.

CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R. **Nuevo Ven 2**. Madrid: Edelsa, 2006.

CELCE-MURCIA, M. Teaching Pronunciation as communication. In: MORLEY, J. **Current Perspectives on Communication**. Washington: TESOL, 1987, p.1-12.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 6.ed. Pearson, 2006.

CUNHA, T. M. **O USO DE FILMES LEGENDADOS E DO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS NO DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA ORAL EM NÍVEL BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**. 2007. 158f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

DUBOIS, Jean. Dicionário de Lingüística. Cultrix: São Paulo, 2006.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A M. ( Orgs. ). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. P. 9-17.

FERNÁNDEZ, J. G. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

FIALHO, V. R. **Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro**. 2005. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/VanessaRibasFialho.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaEspanhola/VanessaRibasFialho.pdf)>. Acesso em: 10 fevereiro 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Da primeira à segunda língua: algumas teorias lingüísticas. In: **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa no ensino de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2004.

FLORES, B. C. **Optimización de la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera**. 2006. Disponível em:

<http://www.articlearchives.com/humanities-social-science/linguistics-multilingualism/995315-1.html>. Acesso em: 15 março 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 1991.

GRIFFIN, K. **Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: Arco/Libros, 2005.

GUERRERO, A. I. **¿Qué es la pronunciación?**. In: redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN 1571-4667, N.º. 9, 2007.

GUERRERO, A. I. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 2004. 383f. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em ensino de Língua e Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.

HENRIQUES, E. R. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

HERMOSO, Alfredo González. **Una reflexión entorno a la pronunciación, entonación, ortografía y comprensión auditiva en el aula de Español como Lengua Extranjera**. Disponível em: <<http://www.brandnewroutes.com.br/site/nuevasrutas/reflexion.shtml>>. Acesso em: 30 novembro 2007.

IRIBARREN, Mary C. **Fonética y Fonología Españolas**. Madrid: Editorial Síntesis, 2005.

LITTLEWOOD, W. **La enseñanza comunicativa de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

LLEÓ, C. **La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1997.

LLISTERRI, J. La enseñanza de La pronunciación. In: **Revista del Instituto Cervantes en Italia**, v. 4, 2003, p. 91-114.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAR. G. D. Estudo contrastivo fonético-fonológico dos sistemas consonânticos do português brasileiro e do espanhol peninsular. In: **Hispanistas**, 2006, p. 212-216.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARÍN, F.; MORALES, R.; UNAMUNO, M. M. **Nuevo Ven 3**. Madrid: Edelsa, 2006.

Martín Peris, Ernesto. Textos reales y aprendizaje comunicativo en el aula. In: **Hizpide**, v. 41, 1998, p. 43-58.

MORENO, M. C. **Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación**. Madrid: Edinumen, 2002.

NEDEL, E. L. ; FRONZA, C. As Vogais Breves e Longas da Língua Inglesa: características e reflexões sobre seu uso por falantes brasileiros.. In: **IX Congresso Nacional e III Congresso Internacional de Fonética e Fonologia**, 2006.

OLIVÉ, D. P. **Fonética para aprender español: Pronunciación**. Madrid: Edinumen, 1999.

OLIVE, Dolors, Poch. **La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera** . Revista redELE, 1, junho, 2004

OLIVEIRA, A.F. **Análisis de la interlengua Fônica**. Revista Phonica, n.3, 2007.

PÉREZ, P.B. Fundamentos fonológicos de ejercicios de pronunciación: dos perspectivas diferentes. In.: In: Gómez, R. F; REDONDO, J.A.M; GONZÁLEZ, M.A (Eds.). **El español como lengua extranjera: aspectos generales**. Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Granada, 1998.

POEDJOSOEDARMO, Gloria. **O Ensino da Pronúncia: por quê, o quê, quando e como**. São Paulo: SBS editora, 2004.

QUILIS, A. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Editorial Gredos, 2005.

REGUEIRO, M.A.V. **Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera**. Montevideo: Oltaver, 1993.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativos de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS, 2006.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. **Enfoques e métodos de la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

SACRISTÁN, M. L. G. **La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica**. Revista *Carabela*, nº 41, Madrid, 1997, p.111–128.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAI, v.10, p. 209-231, 1972.

SILVA, K. C. D. **Ensino-Aprendizagem do espanhol: o uso interlingüístico das vibrantes**. 2007. 161f. Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

TOMÁS, N. T. **Manual de pronunciación española**. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas, 2004.

TORREGO, L. G. **Gramática didáctica del español**. Madrid: Ediciones SM, 2002.

VICIANO, V. M. Dificuldades fonéticas segmentais de brasileiros recifenses estudantes de espanhol. In: **Anuário Brasileiro de Estudos Hispánicos**, v.5, 1995.

\_\_\_\_\_. Fonética espanhola para brasileiros – Síntese. In: **Revista do Gelne**, v.1, 1999.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A: Questionário dos professores



**UECE**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Humanidades**  
**Pós-Graduação em Lingüística Aplicada**  
**Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA**

---

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa sobre o ensino de pronúncia de espanhol, desenvolvida para a elaboração de minha dissertação de Mestrado, a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, sob orientação do Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

Com o objetivo de conhecer o funcionamento do Núcleo de Línguas, solicito sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa, por meio do preenchimento deste questionário. Informo que será preservado o anonimato dos informantes.

Desde já agradeço a colaboração, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos complementares pelo email: carla.falcao@gmail.com

### Questionário

1.) Qual semestre cursa atualmente na graduação?

---

2.) Há quanto tempo é professor de espanhol?

---

3.) Há quanto tempo é professor do Núcleo de Línguas da UECE?

---

4.) Qual( is) nível (is) ensinou e ensina atualmente na instituição?

---

5.) Já realizou algum estudo fora do país?

Sim ( )

Não ( )

6.) Tem contato com algum nativo?

Sim ( )

Não ( )

7.) Em caso afirmativo, essa experiência influencia sua prática docente?

Sim ( )

Não ( )

8.) Em caso afirmativo, de que modo?

---

---

9.) Na sua opinião, o que mais deve ser enfatizado no ensino de língua espanhola? Numere de 1 a 7 em ordem de importância. (1 mais importante e 7 menos importante).

( ) escrita

( ) gramática

( ) leitura

( ) pronúncia

( ) léxico

( ) produção oral

( ) compreensão oral

10.) Sobre o ensino de pronúncia, a partir de qual semestre você acha importante iniciá-lo?

---

11.) E até qual semestre você acha que a pronúncia deve ser ensinada?

---

12.) As disciplinas de fonologia segmental e supra-segmental da graduação o ajudam no ensino da pronúncia na sua experiência docente? Justifique.

---

---

---

13.) Com que frequência você ensina pronúncia em suas aulas?

---

14.) Quanto tempo da sua aula você dedica ao ensino da pronúncia?

---

15.) Como você trabalha o ensino da pronúncia?

---

---

16.) Qual (is) material (is) é (são) utilizado(s) para o ensino da pronúncia?

---

---

17.) Você utiliza outros aspectos da língua espanhola, como gramática e léxico, para inserir o ensino de pronúncia?

Nunca    Raras vezes    Frequentemente    Sempre

18.) Quais elementos da pronúncia você considera mais importante? Numere de 1 a 3 em ordem de importância. (1 mais importante e 3 menos importante).

Vogais e consoantes

Acento das palavras

Ritmo e entoação

19.) Quais trabalha?

( ) Vogais e consoantes

( ) Acento das palavras

( ) Ritmo e entoação

20.) Você acha que semestres diferentes pedem um tratamento diferenciado quanto ao ensino da pronúncia?

Sim ( )

Não ( )

21.) Você sente dificuldades relativas ao ensino da pronúncia do espanhol?

Sim ( )

Não ( )

22.) Em caso afirmativo, quais seriam as causas e como você faz para resolvê-las?

---

---

---

---

23.) Há no Núcleo de Línguas alguma proposta de ensino ou ementa de curso que indique quais elementos da pronúncia devem ser abordados, em que momento ou de que forma?

Sim ( )

Não ( )

24.) Consideraria Importante? Justifique.

Sim ( )

Não ( )

---

---

## APÊNDICE B: Questionário do coordenador



**UECE**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Humanidades**  
**Pós-Graduação em Lingüística Aplicada**  
**Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA**

---

Prezado (a) Coordenador (a),

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa sobre o ensino de pronúncia de espanhol, desenvolvida para a elaboração de minha dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, sob orientação do Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

Solicito sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa, através do preenchimento deste questionário de maneira clara e concisa.

Desde já agradeço a colaboração, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos complementares pelo email: carla.falcao@gmail.com

### Questionário

1.) Qual a missão do Núcleo de Línguas?

---

---

---

2.) Como são escolhidos os professores bolsistas da instituição?

---

---

---

3.) Existe algum critério para a distribuição dos professores nos semestres? Em caso afirmativo, qual?

---

---

---

4.) A coordenação realiza algum acompanhamento das atividades docentes da instituição? Em caso afirmativo, de que forma?

---

---

---

5.) Os professores bolsistas do Núcleo têm alguma oportunidade adicional de formação para o ensino?

---

---

---

6.) Há no Núcleo de Línguas alguma proposta de ensino ou ementa de curso que indique quais elementos da pronúncia devem ser abordados, em que momento ou de que forma?

---

---

---

7.) Que relevância se atribui ao ensino dessa habilidade na instituição?

---

---

---

## APÊNDICE C: Canção “Trabalengua”

Trabalengua - Christell

Trabalengua la lengua me trabalengua  
 la lengua me trabalengua la lengua metra  
 Trabalengua la lengua me trabalengua  
 la lengua me trabalengua la lengua metra  
 Trabalengua la lengua me trabalengua  
 la lengua me trabalengua la lengua metra  
 tengo una tía que no comprendo se pasa el día discutiendo  
 con su novio que la lleve al manicomnio  
 por que ya no puede mas  
 Escucho pero que enredo lo que decía  
 cuando mi tía le respondía y le preguntaba  
 y me confundía y me enloquecía diciendo  
 Como quieres que te quiera  
 si el que quiero que me quiera  
 no me quiere como quiero que me quiera,  
 Como quieres que te quiera  
 si el que quiero que me quiera  
 no me quiere como quiero que me quiera,  
 como quieres que te quiera  
 si el que quiero que me quiera  
 no me quiere como quiero que me quiera  
 este trabalenguas me traba la lengua  
 la lengua me traba entera  
 es que no puedo parar  
 este trabalengua me traba la lengua la lengua me traba entera  
 y no dejo de cantar  
 Trabalengua la lengua me trabalengua  
 la lengua me trabalengua la lengua metra  
 Trabalengua la lengua me trabalengua  
 la lengua me trabalenguas la lengua metra  
 Trabalengua la lengua me trabalengua la lengua  
 me trabalengua la lengua metra  
 Trabalengua la lengua me trabalengua  
 la lengua me trabalengua la lengua metra  
 Y así como lo oyes es una pena el ser adulto  
 complicado se pasa la vida entera discutiendo por ahí  
 Escucho pero que enredo lo que decía  
 cuando mi tía le respondía y le preguntaba  
 y me confundía y me enloquecía