

Alexandra Amélia Martins Pinto

O ensino da pronúncia em aula ELE

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário orientada pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo e coorientada pela Mestre Mirta dos Santos Fernández

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

dezembro de 2015

O ensino da Pronúncia em aula ELE

Alexandra Amélia Martins Pinto

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário orientada pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo e coorientada pela Mestre Mirta dos Santos Fernández

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Carlos Pazos Justo
Instituto de Letras e Ciências Humanas - Universidade do Minho

Mestre Mónica Barros Lorenzo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: valores

Agradecimentos

À minha família, a quem devo tudo o que sou e por quem ambiciono ser sempre melhor.

À minha orientadora de estágio, Nancy Moreira, pela disponibilidade, apoio e por aquela palavra de incentivo que foi preciosa em momentos de maior cansaço.

À minha supervisora de estágio pedagógico, professora Pilar Nicolás, cujos conselhos e observações foram essenciais na minha evolução.

À professora Mirta Fernández, pelo profissionalismo, disponibilidade e pelas observações e sugestões ao longo da elaboração do presente trabalho.

Ao Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo pela orientação e apoio.

Às minhas amigas e colegas de Mestrado, pela amizade, partilha e companheirismo.

Resumo

O presente trabalho resulta da investigação-ação realizada em contexto de estágio pedagógico, em torno do tema da pronúncia da língua espanhola.

Tendo observado a persistência de determinados erros fonéticos, em alunos portugueses, propusemo-nos a identificar as incorreções mais frequentes e a verificar de que forma a integração em aula de exercícios explícitos de pronúncia poderiam contribuir para o desenvolvimento da competência da oralidade e, sobretudo, desenvolver uma maior autoconfiança nos alunos, promotora de uma maior interação.

Verificamos que, algumas vezes, os erros de pronúncia resultam da interferência da língua materna, mas são, sobretudo, resultado de crenças infundadas em torno do ensino-aprendizagem da língua espanhola que afetam tanto professores como alunos portugueses.

Urge, assim, desmistificar convicções, entre as quais se destaca a ideia de que o espanhol é uma língua fácil de aprender; rever procedimentos, e, acima de tudo, atribuir ao ensino da pronúncia a importância merecida, que se traduzirá, sem dúvida alguma, num tratamento mais adequado e digno da mesma.

Palavras-chave: Pronúncia; Oralidade; Língua Estrangeira; Espanhol; Ensino-Aprendizagem

Resumen

El presente trabajo es fruto de la investigación-acción realizada en contexto de prácticas pedagógicas y gira en torno al tema de la pronunciación de la lengua española.

Como venimos observando en alumnos portugueses de ELE determinados errores fonéticos de carácter persistente, nos propusimos identificar las incorrecciones más comunes y verificar de qué manera la integración de ejercicios explícitos de pronunciación en el aula de español como lengua extranjera ayudaría a mejorar la destreza de expresión oral de los estudiantes y, sobre todo, si dicha intervención pedagógica contribuiría a promover una mayor autoconfianza en los alumnos.

Verificamos que, algunas veces, los errores de pronunciación son el resultado de la interferencia de la lengua materna, pero no exclusivamente, ya que resultan también de creencias infundadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española que afectan tanto a profesores como a alumnos portugueses.

Así, es urgente desmitificar ideas preconcebidas, entre las cuales destaca la idea de que el español es una lengua fácil de aprender; habrá que rever también procedimientos y, principalmente, atribuir a la enseñanza de la pronunciación la importancia merecida, que se traducirá, sin duda alguna, en un tratamiento más adecuado y más digno de la misma en el aula de ELE.

Palabras –clave: Pronunciación; Oralidad; Lengua Extranjera; Español; Enseñanza- Aprendizaje

Abstract

This work is the result of a research carried out in a teaching practice context, around the theme of the pronunciation of the spanish language.

Having noted the persistence of some phonetic errors in portuguese students , we set out to identify the most common mistakes and to verify how the integration in class of pronunciation's exercises could contribute to the development of the competence of oral expression and, above all , could develop the self-confidence in students , promoting a greater interaction .

We observed that sometimes mispronunciation is the result of the interference of the mother tongue, but, is also the result of unfounded beliefs about teaching and learning spanish language, affecting both teachers and portuguese students.

So, it's urgent to demystify convictions, like the idea that spanish is an easy language to learn ; to review procedures , and above all , it's urgent to give the teaching of pronunciation the deserved importance , which will result , without any doubt, in a more appropriate and dignified treatment of this subject.

Keywords: pronunciation; oral expression; foreign language; spanish; teaching and Learning

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
RESUMEN	IV
ABSTRACT.....	V
1. INTRODUÇÃO	1
2. CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	3
2.1. A competência fónica.....	3
2.2. A fonética no ensino de línguas estrangeiras: perspetiva diacrónica	7
2.3. A competência fónica no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira	14
2.4. A competência fónica: Quadro Europeu Comum de Referência, Plano Curricular Instituto Cervantes e Programa de Espanhol 3º ciclo.....	18
3. OS SONS DO ESPANHOL.....	22
3.1. As vogais	22
3.2. As consoantes.....	25
3.3. Os elementos suprasegmentais.....	28
3.3.1. O acento prosódico	28
3.3.2. A entoação.....	31
3.3.3. O ritmo	34
4. A PRONÚNCIA DO ESPANHOL	35
4.1. A norma e as variantes fonéticas.....	35

4.2.	O modelo de pronúncia do espanhol <i>standard</i>	39
5.	A CORREÇÃO FONÉTICA.....	40
5.1.	A interferência da L1 na aprendizagem da L2.....	40
5.2.	A correção do erro de pronúncia.....	42
6.	ABORDAGEM DIDÁTICA.....	48
6.1.	A fonética nos manuais de Espanhol Língua Estrangeira.....	50
6.2.	Contexto educativo da prática pedagógica.....	57
6.2.1.	A escola.....	57
6.2.2.	As turmas.....	58
6.3.	Instrumentos de observação: recolha de dados.....	60
6.4.	Metodologia Adotada.....	63
6.5.	Propostas Didáticas.....	65
6.6.	Análise e reflexão sobre os resultados obtidos.....	76
7.	CONCLUSÃO.....	78
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÓNICAS.....	79
9.	ANEXOS.....	84

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho realizou-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira – Ensino Básico e Secundário e é resultado de uma investigação-ação, realizada ao longo de um ano letivo de estágio pedagógico em ensino de língua espanhola.

Uma das mais complexas tarefas no trabalho docente, e também uma das mais motivadoras, é ensinar os alunos a comunicar, ou seja, a desenvolver a competência da oralidade na língua estrangeira em estudo. Sabemos também que as dificuldades manifestadas, na generalidade, na expressão oral, devem-se a diferentes fatores, como a idade dos alunos, o nível de língua em que se encontram, o maior ou menor grau de auto-confiança, a natureza do próprio discurso oral, que, em muitas situações, é elaborado simultaneamente à sua transmissão. Ora, esse traquejo na competência da fala relaciona-se também com uma boa pronúncia dos sons e com um bom domínio de elementos suprasegmentais, como a entoação, a acentuação e o ritmo.

Se, por um lado, a tarefa de ensinar e de aprender a pronúncia de uma língua não é fácil, por outro, a mesma poderá ser bastante gratificante e motivadora, quando bem planificada e adaptada ao grupo com o qual se trabalha. Além disso, o professor de uma língua estrangeira tão próxima à língua materna dos alunos deverá estar alerta para a aparente simplicidade que daí poderá advir, seja por razões de interferência da língua materna dos alunos, seja por alguma desatenção no uso da mesma, devido ao facto de, erroneamente, a considerarem de fácil compreensão e produção.

Como se tem verificado, nos diferentes métodos implementados no ensino de línguas estrangeiras ao longo dos tempos, a importância atribuída à pronúncia, assim como a forma de abordar esta competência em sala de aula tem oscilado bastante. Há métodos que procuram e defendem uma perfeição na pronúncia da língua estrangeira que aproximaria o falante de um nativo; outros insistem em que a relevância dada à fluidez do discurso e à comunicação levam a uma negligência da componente fonética que, a nosso ver, não será positiva no desenvolvimento da competência da oralidade.

Consideramos que quanto antes o aluno conheça os sistemas fonético-fonológico da sua língua materna e da língua alvo, menor será a probabilidade de adquirir hábitos que conduzam a erros de pronúncia, que poderão vir, inclusivamente, a fossilizar-se e a tornar, desta forma, mais difícil o processo de ensino- aprendizagem.

Com a presente investigação, não é nossa intenção estabelecer uma análise comparativa entre os sistemas das duas línguas, nem tão pouco analisar cada um deles de forma exaustiva. De facto, o nosso objetivo consiste em detetar e tentar corrigir falhas ao nível da pronúncia que poderão, naturalmente, afetar a comunicação. Dado o nível de iniciação em que os alunos se encontram, consideramos as nossas propostas, numa primeira fase, como *facilitadoras* ou *preparatórias* para o ato comunicativo. Não obstante, serão integradas em atividades que permitirão realizar o objetivo principal da aula de língua estrangeira, que é o de comunicar.

Para Núñez Méndez (2005: 6), «La destreza oral resulta tan importante socialmente que puede repercutir en nuestro estatus, e incluso en nuestra personalidad.» Conscientes desse facto, pretendemos verificar de que forma o desenvolvimento de atividades baseadas na pronúncia poderá ajudar os alunos a melhorarem a sua capacidade de expressão em língua estrangeira, conferindo-lhes mais autoconfiança e potenciando, dessa forma, uma maior e melhor interação na aula de espanhol como língua estrangeira.

2. CONSIDERAÇÕES GERAIS

2.1. A competência fónica

O ensino da pronúncia em aula de língua estrangeira tem sido, ao longo dos tempos, relegado para um plano secundário, por diversos motivos, entre os quais, as dificuldades na implementação de estratégias adequadas; a escassez de materiais direcionados à prática da pronúncia em língua estrangeira; a existência de mitos relativamente ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, dos quais se destaca a crença de que o espanhol seria uma língua fonética, ou seja, uma língua que se lê como se escreve, cuja pronúncia, conseqüentemente, seria fácil de aprender; e, muitas vezes apontada, a falta de formação específica no plano fónico por parte do professorado de línguas estrangeiras. De facto, não é necessário que o docente de língua estrangeira seja um especialista em fonética, contudo, deve conhecer o suficiente no que respeita ao aspeto fónico da língua que ensina, de forma a ser capaz de facilitar a aprendizagem dos seus alunos e de desenvolver estratégias que promovam uma competência fónica correta e integral, sendo este o objetivo global da didática da pronúncia em língua estrangeira. Neste sentido, serão citados, ao longo do presente trabalho, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), o Plano Curricular Instituto Cervantes (PCIC), o Programa de Espanhol para o Ensino Básico, assim como os manuais adotados pela Escola onde implementamos a nossa investigação. Os referidos documentos são considerados fundamentais para o ensino do espanhol como língua estrangeira, sendo pois necessária uma análise à forma como abordam a questão do desenvolvimento da competência fónica em língua espanhola.

Assim, questionamo-nos, desde já, sobre o que entendemos realmente por competência fónica e consideramos pertinente, no início deste trabalho, estabelecer uma diferenciação entre *fonética* e *fonologia*, disciplinas com objetos de estudo distintos.

A fonética, disciplina que descreve os sons da língua, pode dividir-se, como explica Gil (2007:32), em três ramos. A fonética articulatória estuda os sons de um ponto de vista físico, ou seja, como se produzem e quais as suas características enquanto sons (por exemplo, [p] é uma consoante oclusiva; [f] é

uma consoante fricativa...). A fonética acústica é a disciplina que se encarrega de analisar as características físicas das ondas sonoras que constituem os sons da língua (por exemplo, a amplitude, a duração, a frequência fundamental da onda sonora). Finalmente, a fonética perceptiva que «se ocupa de investigar cómo los receptores del hablar, esto es, las personas que reciben los mensajes, los perciben, los procesan y los interpretan» (Gil, 2007: 32), ou seja, diz respeito à forma como percebemos os sons articulados.

Relativamente à fonologia, trata-se de uma ciência que também se ocupa dos sons da fala humana, mas vai mais além da mera descrição física, uma vez que abrange a análise de fenómenos relativos à produção de sons de carácter considerado psicológico. O estudo desta dimensão psicológica do sistema fónico inclui o caso em que dois sons iguais se percebam como iguais ou dois sons distintos se entendam como distintos, mas também, fenómeno frequente nas línguas humanas, as situações em que dois sons fisicamente distintos sejam percebidos como iguais (é o caso, por exemplo, das palavras homófonas *agito* e *ajito*), ou vice-versa, dois sons fisicamente iguais que soam distintos na perceção (por exemplo, na palavra *dedo*, em espanhol, o primeiro /d/ corresponde à consoante oclusiva sonora [d], enquanto que o segundo equivale à dental fricativa sonora [ð]).

De forma resumida, podemos afirmar que no sistema fonológico descodificamos os sons para, na nossa mente, os convertermos em significados. Mellado (2012: 14) recorre a uma metáfora para melhor ilustrar a diferença entre os dois sistemas e distinguir entre «la física del habla y la codificación del habla»:

Los tres colores del semáforo (...) pueden aparecer en distintas gamas en función de la luz a la que estén expuestos. Así, nuestra retina captará gradación para cada color según lo veamos con luz natural, a distintas horas del día, o con luz eléctrica. Veremos, por ejemplo, un verde más claro, más oscuro, o de cualquier otra variedad, dependiendo del contexto óptico. (...) pero estas variedades no nos comunican nada a los usuarios del código de la circulación, ya que el elemento que habremos codificado es el rasgo de color común a todas ellas, [+ verde], y el significado al que lo asociamos es el de 'vía libre' (...).

Assim, a autora, através da imagem das luzes do semáforo, mostra que o sistema fónico de uma língua permite diferentes realizações dos sons, dependendo do contexto em que se encontram. Por exemplo, em espanhol pronunciam-se dois sons dentais sonoros nas palavras *dos* y *hados*, contudo os sons não são iguais, visto que no primeiro exemplo teremos uma realização oclusiva [d], de contacto total da língua e dos dentes, e no segundo caso realizar-se-á uma consoante aproximante, sem contacto total entre os articuladores.

Pero, las características comunes a ambos sonidos, esto es, el estar en la zona dental y el ser sonoros, serán lo que codificaremos en el sistema fonológico, convirtiéndolas en lo que llamamos rasgos constituyentes de un *fonema*, que lo distinguen de otro u otros elementos a los que se opondrá, otros *fonemas*, (igual que el verde se opone al rojo y al ámbar en el caso del semáforo) y así poder asignar significados lingüísticos distintos (Mellado, 2012: 14).

Para uma melhor compreensão desta área de estudo, consideramos pertinente explicitar melhor a noção de fonema e a sua respetiva função na língua.

Comummente se define *fonema* como a unidade linguística mínima ao serviço da representação ideal do som. Representa-se entre barras oblíquas e estabelece oposições entre significados. A este respeito, defende Alarcos Llorach (1991: 41) que as diferenças fónicas que, numa língua, permitem opor significados são «oposições fonológicas distintivas ou relevantes». Pelo contrário, as oposições fónicas que não permitem a diferenciação de significados são «fonologicamente irrelevantes ou não pertinentes». O autor exemplifica com o seguinte exemplo: nas palavras *moza/muro* as unidades diferenciais são -*oza* e -*uro*, enquanto que em *moza/moro*, as unidades diferenciais são -*za* e -*ro* e, finalmente, em *moza/mozo*, as unidades diferenciais resumem-se a -*a* e -*o*. Chamamos fonema, portanto, à unidade sonora que não pode ser analisada em unidades mais pequenas e sucessivas e que serve para diferenciar uma palavra de outra.

A produção dos sons é estudada tendo em conta ângulos distintos: o falante (fonte); os efeitos acústicos da onda sonora produzida pela corrente de ar na passagem pelo aparelho fonador; o processo de descodificação, ou seja, a percepção da onda sonora produzida. Normalmente, os sons são considerados as realizações concretas, físicas, dos fonemas e representam-se entre parêntesis retos.

No que respeita à língua espanhola, objeto de estudo da presente dissertação, sabe-se que a grafia se aproxima aos sons, no entanto não se pode falar em correspondência total entre a sonoridade e a representação gráfica. A este propósito, convém também referir a existência de alófonos, ou seja, variantes de um mesmo fonema, que podem ocorrer por diversos motivos. Uma das causas das variantes alofónicas prende-se com a posição que ocupa o fonema na palavra: /g/ em *gato* realiza-se de forma distinta do fonema /g/ em *gente*, passando de som surdo no primeiro caso a sonoro no segundo. A forma como as pessoas pronunciam determinadas palavras é também causa de variantes alofónicas, visto que as características de cada um podem levar, por exemplo, a uma incapacidade de pronunciar determinado som sem que, no entanto isso afete a comunicação. Além disso, é necessário considerar neste ponto as diferenças dialetais, ou seja, os fonemas não se realizam da mesma forma em todas as regiões de língua espanhola. Tal como anteriormente referido, estas variantes alofónicas não afetam a comunicação nem o reconhecimento dos fonemas.

Resumindo, podemos definir a fonética como uma disciplina que se ocupa da produção e da percepção dos sons da fala, assim como das diferentes pronúncias que podem ser articuladas ao falar, enquanto a fonologia é a disciplina teórica que estuda os fonemas num determinado sistema linguístico. Na presente dissertação, interessa-nos, sobretudo, as questões relacionadas com a fonética, mais concretamente com a pronúncia, e a forma como podem ser abordadas e trabalhadas em contexto de sala de aula, como veremos mais adiante.

2.2. A fonética no ensino de línguas estrangeiras: perspectiva diacrónica

A importância atribuída à fonética no ensino das línguas estrangeiras tem variado, ao longo dos tempos, conforme os métodos em vigor.

Sabe-se que na Antiguidade as trocas comerciais e militares entre os povos exigiam já o uso de uma língua estrangeira. Contudo, de forma direta, o conceito de *aprendizagem* de uma língua estrangeira em meio institucional surge apenas após o aparecimento da escrita, por volta de 3500 a.C. A este propósito, Cestaro (1999) cita Germain (1993):

Segundo Germain (1993), as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos - do ano 3000, aproximadamente, até por volta do ano 2350. Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época.

Com a conquista da Suméria pelos acadianos, surgem os primeiros dicionários de que se tem registo. Podemos falar, então, de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois a língua suméria não era a falada pelos acadianos, nas suas relações quotidianas. Este facto torna-se ainda mais interessante uma vez que à lista de ideogramas da língua suméria escrita acrescentavam-se duas colunas, de símbolos fonéticos, uma relativa à pronúncia da língua suméria e outra respeitante à pronúncia da língua acadiana.

Este interesse pela leitura e correta pronúncia de textos escritos é também visível no ensino do grego clássico, em que os alunos, além de memorizar trechos de poesia, deviam recitá-los prestando atenção à pronúncia e à entoação que a obra e a mensagem exigiam numa leitura em voz alta. Percebe-se, pois, que a prática fonética, nesta altura, encontrava-se muito dependente do código escrito. Com a nossa investigação, verificamos que também nos dias de hoje parece difícil separar os exercícios que incidem na pronúncia do código escrito, apesar de todos os avanços que se têm feito nesta área.

O conceito de “bilinguismo” remonta ao tempo dos Romanos, em que as crianças descendentes de famílias aristocráticas aprendiam a falar grego ainda antes de aprender latim, uma vez que a sua educação pré-escolar era confiada a um criado grego, e, ao ingressar na escola, escreviam e falavam nas duas línguas.

Os estudos sobre este tema têm-se concentrado nos muitos graus de “bilinguismo” e de “situações bilíngues” existentes. Na sua aceção geral, este termo corresponderia a uma pessoa que fala duas línguas. Diversas distinções já foram introduzidas, baseando-se, por exemplo, nos métodos do aprendizado das duas línguas (simultaneamente na infância ou através de instrução formal) (Crystal, D., 1985: 39).

Durante a Idade Média, na Europa, o latim possuía muito prestígio, sendo considerado a língua da igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas (Puren, 1988, citado por Cestaro, 1999).

No entanto, com o aparecimento das chamadas línguas nacionais, como o francês, o italiano e o espanhol, o latim começa a ser concebido e ensinado como segunda língua. Ao longo do Renascimento, o ensino do latim como língua morta começa a servir de modelo ao ensino das línguas vivas, numa metodologia a que se chamou “gramática-tradução”. Esta metodologia privilegiava a memorização de regras com a finalidade de compreender e manipular a sintaxe e a morfologia da língua estrangeira. As competências de leitura e de escrita eram valorizadas, em detrimento da habilidade da fala. Valorizava-se sobretudo a tradução de frases, tratando-se de uma metodologia centrada no professor, que não dava margem de tolerância ao erro:

A relação professor/aluno era vertical, ou seja, ele representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber. Pouca iniciativa era atribuída ao aluno; a interação professor/aluno era praticamente inexistente. O controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não era permitido errar. (Cestaro, 1999)

O objetivo desta metodologia, que conheceu o seu apogeu no século XIX, era o de transmitir um conhecimento da língua que permitisse o acesso a textos literários e o domínio da gramática normativa. Desta forma, é facilmente perceptível que a pronúncia e a língua falada não eram valorizadas. Esta metodologia foi alvo de críticas, entre as quais a forma de ensino que era considerada monótona e entediante, uma vez que os alunos tinham de memorizar longas listas de vocabulário e de regras gramaticais, além da sistemática prática de traduções de textos literários. Assim, apesar de ter surgido como uma reação ao ensino clássico do latim e do grego, o método de tradução foi basicamente o mesmo, ou seja, atribuía pouca ênfase à pronúncia e à audição de palavras e de frases, valorizando a aquisição de vocabulário e de gramática (Richards e Rodgers, 1998, citado por Ferreira, 2012: 4).

Em 1886, com a fundação da Associação Fonética Internacional, que criou o Alfabeto Fonético Internacional, a competência fonética dá finalmente sinais de começar a ser uma das preocupações no ensino das línguas estrangeiras. Esta associação defendia o estudo da língua falada e a importância de uma boa pronúncia em língua estrangeira. Começam, assim, a valorizar-se exercícios de correção fonética, de discriminação e de percepção dos sons, de transcrição fonética com vista ao desenvolvimento da acuidade perceptiva de elementos suprasegmentais, como o ritmo e a entoação. Além disso, reivindicava-se já a necessidade de uma formação em fonética por parte dos professores de língua estrangeira. Relativamente às atividades promovidas em contexto de aula de língua estrangeira, privilegiava-se a audição de palavras antes da sua visualização, ou seja, privilegiava-se o oral em detrimento da escrita. Além disso, dava-se primazia ao contexto, devendo a palavra ser aplicada numa oração e esta num contexto. Podemos concluir que nesta época a importância dada à fonética no ensino das línguas estrangeiras adquire, de facto, uma dimensão que ultrapassa os métodos anteriores. É desta forma que surge a denominada *Metodologia Direta*, que surgiu, como se depreende, como uma reação à metodologia tradicional de gramática-tradução.

Nesta metodologia, defendia-se que os significados deveriam ser transmitidos através de ações e demonstrações, rejeitando-se, desta forma, a tradução e o recurso à língua materna em contexto de sala de aula.

Para Cestaro (1999), os exercícios típicos do método direto eram «a transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação.». Contudo, os exercícios de conversação eram baseados em pergunta/resposta e deveriam seguir um modelo, anteriormente proposto.

Esta abordagem impôs-se na Europa entre os finais do século XIX e princípios do século XX. O princípio fundamental desta metodologia era que a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria realizar-se em contacto direto com a língua em estudo. A explicação de significados deveria ser feita mediante a utilização de imagens, fotografias, objetos reais, gestos, entre outros recursos, sem se recorrer, como anteriormente mencionado, à língua materna. O professor continuava a ser o centro do ensino-aprendizagem, apresentando-se ao aluno como um modelo linguístico a seguir, não dando margem à autonomia dos discentes. No que à pronúncia concerne, neste método a componente fónica era trabalhada em aula através da imitação do professor.

Esta metodologia, à semelhança da anterior, foi também alvo de muitas críticas, das quais se destaca o facto de não dispor de uma base teórica sólida de linguística aplicada. Além disso, atualmente, com turmas numerosas e bastante heterogéneas, torna-se difícil a utilização deste método, pois o professor, por vezes, acaba por cair em explicações vagas, que não permitem a compreensão total por parte dos discentes. Ainda que o docente se sinta motivado e preparado para ensinar fonética, a extensão do programa e a falta de tempo tornam-se um obstáculo à concretização de um trabalho continuado e sólido, no que à pronúncia diz respeito.

Entre 1930 e 1960, passa a vigorar nos Estados Unidos a metodologia áudio-oral, que se baseia na integração da psicologia behaviorista com o estruturalismo linguístico. Privilegiando a fala, este método defendia que a língua se aprende mediante um conjunto de hábitos. A partir de uma série de regras, partindo-se da aquisição de umas estruturas para outras, por exemplo, partir-se-ia do fonema para chegar ao morfema, à palavra, à frase e, seguidamente, à oração. Neste método, o laboratório de línguas passou a ser um elemento de extrema importância na aprendizagem de uma língua

estrangeira, onde o aluno repetia as estruturas adquiridas em contexto de sala de aula, com o objetivo de conseguir a sua memorização. Baseando-se ainda numa teoria de estímulo-resposta, o professor deveria valorizar a resposta acertada do aluno, conferindo-lhe um reforço positivo, que o motivaria e levaria à sua repetição. Uma vez que esta metodologia se baseava na repetição de modelos-base, o erro de pronúncia, assim como o de estrutura, não eram tolerados, insistindo-se no fomento da aquisição mecânica de hábitos. Apesar de se atribuir grande importância aos sons, como se pode verificar, por exemplo, em livros do método áudio-oral em que se observam imagens do aparelho bucal em variadas posições para emitir diferentes sons, os elementos suprasegmentais, como a entoação e o ritmo, não eram muito valorizados, tendo, nesta metodologia, um papel secundário. Entre os seguidores do método direto está Berlitz, cujo lema é bastante expressivo: « el ojo es enemigo del oído.» (Mateo, 2010). Para Berlitz, segundo Mateo (2010), a audição era a base da aprendizagem de uma língua estrangeira, relegando-se para segundo plano a escrita e a tradução. Assim, entende-se perfeitamente a primazia dada por este método ao desenvolvimento da competência fónica.

Este método, inicialmente adotado com grande entusiasmo, foi-se revelando, gradualmente, uma decepção. Por um lado, os exercícios estruturais de repetição aborreciam os alunos; por outro lado, limitavam a espontaneidade e a autonomia dos mesmos. São vários os autores que apontam críticas ao método áudio-oral. Entre essas vozes, encontramos, por exemplo, Gil (2007: 133) citado por García (2012: 16), que, além da monotonia e da falta de objetivos verdadeiramente comunicativos deste método apontava ainda o seguinte: «el trabajar fonemas de una lengua en oposiciones binarias aisladas implica sacrificar la posibilidad de practicar con todos sus alófonos o variantes, y dificulta al aprendiz la tarea de reproducirlos.»

A partir dos anos 80, a língua começa a ser analisada como um conjunto de processos que levariam à comunicação, dando-se, desta forma, início a uma abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. O objetivo desta metodologia é a apropriação da competência comunicativa em língua estrangeira, que depende não apenas do conhecimento de regras, vocabulário e estruturas gramaticais, mas também da capacidade de

adaptação do discurso às situações e da utilização de estratégias (verbais e não-verbais) para compensar qualquer falha na troca de mensagens. Assim, a componente fonética é, novamente, colocada de parte, uma vez que se pretende uma fluidez na comunicação e uma capacidade de compreensão e de transmissão nas mensagens, que não exigem uma pronúncia aproximada à dos nativos, mas sim uma pronúncia que não prejudique a inteligibilidade. Na nossa opinião, a forma como se diz algo é tão importante como aquilo que é dito, e uma má pronúncia pode, sem dúvida, provocar uma situação de desconforto.

A abordagem comunicativa aposta na utilização de documentos autênticos na sala de aula, com o intuito de favorecer o contacto com a língua real e dotar os alunos da competência necessária para participar em «actos de comunicación lingüística que el alumno, de acuerdo con sus necesidades habrá de resolver en la vida real» (Gil, 2007: 135 citado por García, 2012: 16). Contudo, este método tem como contrapartida a crença de que a simples exposição do aluno à língua estrangeira é suficiente para aprender uma boa pronúncia. De facto, tanto os elementos segmentais como os suprasegmentais interferem na comunicação e uma pronúncia ininteligível pode, indubitavelmente, tornar a mensagem incompreensível, tal como explicaremos, mais pormenorizadamente no capítulo seguinte.

A busca de uma metodologia ideal no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido uma constante ao longo dos tempos. No entanto, como já mencionado, as diferentes metodologias apresentavam limitações, sobretudo no que respeita ao ensino-aprendizagem do aspeto fónico da língua. Ainda hoje, não existe unanimidade na forma como esta componente deve ser tratada em contexto de sala de aula. Porém, o interesse crescente que se tem feito notar nesta subcompetência da língua revela, na nossa opinião, sinais de mudança ou de consciência de que algo deve mudar e deverá ser feito na didática de línguas estrangeiras. A propósito do papel da pronúncia na aula de línguas, Verdía (2010: 225) citada por García (2012: 17) faz um paralelismo entre «lo que ocurrió con la gramática en el enfoque comunicativo en su primer momento, en el que se prestó escasa atención, y el lugar que ocupa, hoy en

día indiscutible, en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.»

Consideramos, como apresentaremos na segunda parte desta dissertação, que é possível aproveitar um pouco de cada metodologia, no que ao ensino da pronúncia concerne, e adaptar as distintas propostas de atividades aos alunos com os quais trabalhamos. Além disso, um mesmo professor pode ir mudando de abordagem conforme vai conhecendo novas didáticas e, acima de tudo, mediante as necessidades dos aprendentes envolvidos no processo educativo. Com esta breve apresentação dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, pretendemos mostrar como a importância dada ao ensino da fonética foi variando ao longo dos tempos, tendo sido considerada imprescindível em alguns métodos, como o áudio-oral, por exemplo, e adquirindo um papel secundário noutras abordagens, como no enfoque comunicativo. Todo este percurso, até ao papel dado à pronúncia em sala de aula de língua estrangeira, nos dias de hoje, leva a que autores como J.M.Levis (2005), citado por Usó (2008: 7), afirmem que:

la historia de la pronunciación ha sido una historia in extremis. Lo cierto es que, en la actualidad, la didáctica de la pronunciación adolece básicamente de dos cosas: la excesiva dependencia de la lengua escrita y el hecho de ser la cenicienta de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras...

Através da nossa observação, passo prévio à investigação cujos resultados apresentaremos, percebemos que estas limitações ficam a dever-se ao facto de se acreditar que ao trabalhar as outras competências da língua, nomeadamente a competência da oralidade, estamos simultaneamente a atuar sobre a pronúncia. Ora, a nossa opinião é que só o desenvolvimento de um trabalho bem planificado, que integre exercícios explícitos de pronúncia, permitirá o aperfeiçoamento integral da competência da oralidade. Este trabalho torna-se ainda mais pertinente nos casos em que os alunos de espanhol como língua estrangeira não possuem o *ouvido* nem têm a capacidade suficiente para apurar a sua pronúncia, de forma autónoma. Dito de outro modo, na nossa atividade profissional deparamo-nos com alunos que não possuem a aptidão para captar, com precisão, os sons da língua estrangeira

que estudam, nomeadamente os que não existem na sua língua materna, por serem novos e, por isso, mais estranhos. Consequentemente, a produção dos mesmos sons não será fácil.

2.3. A competência fónica no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira

Atualmente, como referido anteriormente, o ensino da pronúncia na aula de língua espanhola começa a despertar no professor de espanhol um interesse crescente. Tem-se verificado um maior empenho por parte dos docentes em aproximar, gradualmente, os alunos a uma língua cada vez mais cuidada, mais real, ou seja, mais correta e próxima do espanhol falado por um nativo. Verifica-se, também, um aumento do tempo destinado à utilização e exploração de recursos audiovisuais diversificados em sala de aula, que não só motivam os discentes como os ajudam a assimilar e aprender os sons do espanhol, com vista à reprodução correta dos mesmos. Desta forma, podemos afirmar que o professor de espanhol como língua estrangeira se tem esforçado por desmistificar preconceitos, erroneamente assumidos, como a crença de que o espanhol é uma língua fácil de aprender; que a pronúncia é difícil de ensinar ou que a correção fonética se basearia na correção de sons isolados.

Villaescusa Illán (2009:128) apresenta precisamente alguns dos preconceitos existentes em torno da língua espanhola e, a esse propósito, a autora cita Poch (2004: 1) que explica o seguinte:

Este tipo de observaciones se fundamentan implícitamente en el hecho de que, en español, la distancia entre la ortografía y la pronunciación no es la misma que existe en inglés o en francés. Y, yendo un poco más lejos en el razonamiento, este punto de vista trasluce también una concepción de la fonética basada en la ortografía que, erróneamente, hace que las letras se conviertan en el referente de la pronunciación. Ello conduce a que algunos autores hablen del español como una lengua fonética y que crean que se trata de una lengua fácil.

Porém, como referimos anteriormente, é notória uma mudança de atitude por parte dos docentes relativamente à busca de soluções, de

materiais, ou de novas abordagens no que respeita à correção e ao trabalho da pronúncia em aula de língua estrangeira.

Como explanado no ponto anterior, se no método áudio-linguístico a pronúncia era o elemento fundamental, após o término da sua prevalência, nos anos 80 e 90, passou a secundário ou foi mesmo, podemos afirmá-lo, esquecido. Atualmente, verifica-se que tanto o enfoque comunicativo, como o enfoque por tarefas atribuem igual importância às diferentes destrezas, orais e escritas, mas privilegiam a fluidez em detrimento da correção fonética. Na nossa prática de estágio, experienciamos diversas situações comunicativas em sala de aula em que facilmente nos apercebemos da dificuldade em, por exemplo, interromper o aluno na sua intervenção oral, com receio de que com essa paragem, o seu raciocínio e o à vontade também se perdessem. Consequentemente, a mensagem a transmitir seria também afetada.

Na nossa opinião, o mais importante é dar um tratamento adequado ao erro, que possibilite ao aluno a compreensão e a autocorreção do mesmo. Em níveis de língua iniciais, consideramos que uma possibilidade de correção, ainda que implícita, é a reformulação do enunciado do aluno, durante a sua intervenção, mas sem o erro. Desta forma, o aluno compreenderá o que deve ser corrigido e não perderá o raciocínio. Além desta hipótese, consideramos de extrema importância dar um feedback aos alunos acerca dos erros ocorridos nas intervenções orais, o que poderá ser feito após uma atividade ou no final da aula, em forma de balanço, em que o professor aproveitaria para ajudar os alunos a corrigirem os erros na oralidade que com mais frequência surgem em aula.

Assim, como mencionado, apesar dos avanços no que respeita à prática da oralidade em aula de língua estrangeira, vários autores alertam para o facto de o trabalho sobre a pronúncia em aula, nomeadamente no que respeita ao ensino do espanhol para estrangeiros, continuar desvalorizado e sem tratamento adequado. A este propósito, Bartolí (2005: 10) classifica de «pouco comunicativas» as propostas de atividades apresentadas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, devido ao facto de, segundo a autora, se basearem no desenvolvimento da competência ortoépica, ou seja, a capacidade de pronunciar corretamente um texto escrito. Consequentemente,

esta base “lecto-escritora” do ensino poderá prejudicar a aquisição fónica. Assim, poderemos concluir que a prática de destrezas orais deveria basear-se num suporte oral, com o intuito de direcionar a atenção para a forma fónica e não para a escrita. Obviamente, uma palavra escrita está intimamente ligada à sua pronúncia, e não poderemos fazer uma separação total entre a ortografia e fonética em sala de aula. Contudo, com pela nossa experiência, percebemos a necessidade de um contacto constante, em aula, com a língua a língua falada. Por exemplo, se os alunos partem para a leitura de textos e de enunciados sem, previamente, estarem familiarizados com a forma oral do espanhol, essa atividade poderá ser nociva e prejudicial à aprendizagem. Daí a importância de uma leitura “modelo”, feita pelo professor.

Como consequência desta desvalorização dada ao ensino da pronúncia, Cantero (1994), citado por Usó (2008:106), alerta para o facto de os professores de espanhol como língua estrangeira não saberem integrar o ensino da pronúncia nas abordagens comunicativas ou por tarefas, estando ainda a prática docente limitada por manuais que não se direccionam para atividades de prática da pronúncia, ou que se baseiam no simples exercício de «escuta e repete», ou seja, de audição e posterior imitação.

Além disso, segundo Derwing y Munro (2005), citado por Usó (2008: 106) muitos professores revelam-se resistentes a ensinar pronúncia por não estarem devidamente preparados para o fazer. Neste sentido, Usó cita ainda MacDonald que assinala que muitos professores não ensinam pronúncia «because they lack confidence, skills and knowledge». (Usó, 2008: 107). Contudo, tal como defende Poch Olivé (2009: 194) reafirmamos que o professor de língua estrangeira não precisa de ser um especialista em fonética, mas deve dominar, obviamente, algumas noções fundamentais neste domínio da pronúncia. No nosso caso, é indispensável o conhecimento do sistema fónico do espanhol, assim como do português, nossa língua materna e da maioria dos alunos com os quais trabalhamos. A esta formação teórica deve acrescer uma formação mais prática, que permita o uso de técnicas de ensino da pronúncia e estratégias de correção fonética adequadas aos nossos alunos. Como exemplo, citamos o recurso às novas tecnologias em sala de aula, que permitem incrementar todo um conjunto de atividades didático-lúdicas e

desenvolver um ambiente de aprendizagem centrado na autonomia dos alunos. O professor deverá, pois, não só conhecer e dominar essas ferramentas de extrema utilidade, como também deve saber orientar os alunos sobre as formas de utilização das mesmas.

Consideramos pertinente ainda, neste ponto, referir que a competência fónica intervém, na aula de línguas em geral, e concretamente na aula de língua espanhola, na consecução de outras competências. Esta competência, se trabalhada convenientemente, deve permitir que o falante de espanhol língua estrangeira comunique de maneira efetiva e seja capaz de realizar funções como emissor e/ou como recetor da comunicação. Para ilustrar as situações em que um problema de entoação pode desencadear um conflito no processo de interpretação, em que o interlocutor cria uma expectativa que se revela vazia, Mellado (2012: 24) apresenta o seguinte exemplo:

Si un aprendiente de español realiza una pregunta cómo *¿Para **qué** renunciar al placer del café?* sin marcar la tonicidad de *qué* y sin la entonación adecuada, un hablante nativo podría creer que este no ha terminado la frase y que va a continuar diciendo algo, como por ejemplo *Para **que** renunciar al placer del café **no te cueste tanto**...*

Por último, insistimos na importância de se ensinar pronúncia na aula de espanhol, de forma sequenciada e bem planificada, e não apenas na primeira aula, aquando da aprendizagem do alfabeto, ou quando surgem dificuldades na realização de determinado som ou palavra. Apesar da quase inexistência de atividades de treino da pronúncia da língua espanhola nos manuais escolares, o docente tem inúmeros recursos ao seu dispor para, de forma flexível e refletida, trabalhar não só os aspetos segmentais, como os suprasegmentais, como o ritmo, a entoação, tão ou mais importantes que os primeiros, na conquista do êxito pleno da comunicação em língua espanhola. A este propósito, realçamos, por exemplo, a pertinência, da utilização da página do Centro Virtual Cervantes (cvc.cervantes.es), que apresenta variadíssimas propostas para a prática da pronúncia e da correção fonética em sala de aula. Também a página www.voki.com é de grande interesse, uma vez que os alunos poderão inventar uma personagem, atribuir-lhe falas e, posteriormente, ouvi-las, imitá-las e gravar a sua própria voz. Com esta atividade, além do

treino da escrita, numa primeira fase, os discentes estarão em contacto com a língua oral e, de forma lúdica, sentir-se-ão mais motivados para a sua aprendizagem. Existem, também, livros de exercícios fonéticos que o docente de língua espanhola pode utilizar e integrar na sua atividade letiva, como é o caso do projeto *Ejercicios de Fonética – nivel inicial*, da editora Anaya, entre outros exemplos.

Sobre este aspeto, deter-nos-emos mais adiante.

2.4. A competência fónica: Quadro Europeu Comum de Referência, Plano Curricular Instituto Cervantes e Programa de Espanhol 3 ciclo

Devido ao facto, já antes mencionado, de que a competência fónica seja um dos aspetos considerados mais “descuidados” no ensino de línguas estrangeiras, neste caso específico do espanhol, consideramos pertinente referir-nos às orientações ditadas pelos documentos de referência no ensino da língua espanhola, como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e do Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC).

Assim, o Conselho da Europa (QECR, 2001: 5.2.1.4), apresenta a *competência fonológica* como o conhecimento e a capacidade de perceção e de produção de:

- unidades fonológicas (fonemas) da língua e a sua realização em contextos específicos (alofones);
- traços fonéticos que distinguem os fonemas (traços distintivos, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão);
- composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavra, tons);
- fonética da frase (prosódia): acento de frase e ritmo; entoação;
- redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes; assimilação;
- elisão.

A competência fonológica integrar-se-á na competência linguística, uma das três componentes da denominada competência comunicativa: linguística, sociolinguística e pragmática.

Dentro da competência linguística, podemos distinguir seis subcompetências – léxica, gramatical, semântica, ortográfica, ortoépica e, a que neste estudo mais interessa, fonológica.

Contudo, como já afirmamos, o desenvolvimento da competência fonológica não pode assumir-se e trabalhar-se de forma isolada, mas antes como uma interseção de todos os outros domínios da competência comunicativa.

Assim, dado o seu carácter transversal, há autores, como Iruela (2007: 9) que defendem que:

Una didáctica de la enseñanza de L2 que acepta la utilidad de prestar atención al sistema formal de la lengua (la gramática y el léxico) también puede contemplar la enseñanza de la pronunciación desde la misma perspectiva. Lo importante es que cuando surja la atención a la pronunciación, se integre como una fase más del proceso de aprendizaje, como una pieza más del puzzle.

De facto, a competência fónica relaciona-se, por exemplo, com a competência léxica, pois conhecer uma palavra significa também saber pronunciar-la com clareza e reconhecê-la auditivamente; com a ortografia, pois a relação entre a escrita e a pronúncia nem sempre é direta (por exemplo, a letra *c* que pode representar dois fonemas diferentes); com a ortoépica, relacionada com a competência oral e leitora, em que os recursos fonológicos, como as pausas e a entoação, oferecem coesão e coerência ao enunciado.

Assim, é indiscutível que a competência fonológica intervém de maneira decisiva no desenvolvimento de outras competências, sendo fundamental um trabalho sistemático sobre este domínio em sala de aula. Para isso, é necessário ter em conta não apenas a dimensão horizontal do QECR (conhecimentos, habilidades e atitudes), mas também a sua dimensão vertical, relativa aos níveis de domínio dessas competências.

No entanto, embora o QECR apresente claramente os conteúdos e destrezas a desenvolver no que respeita à pronúncia da língua espanhola, o

documento carece de propostas didáticas exequíveis e adaptadas aos mais diferentes contextos de aula de espanhol como língua estrangeira.

Para Bartolí, «...hemos comprobado, pues, que aunque el Marco recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa.» (Bartolí, 2005, citado por Illán, 2009: 133).

Posto isto, consideramos pertinente a referência ao Plano Curricular do Instituto Cervantes, mais concretamente à secção 3, dedicada à pronúncia e prosódia, que propõe uma abordagem da pronúncia em aula de espanhol de forma aberta, adaptada a diferentes contextos, permitindo o recurso a metodologias e experiências distintas que se revelem, obviamente, positivas e facilitadoras da aprendizagem da língua estrangeira:

Dada la complejidad que implican tanto la enseñanza como el aprendizaje de la pronunciación, parece lógico pensar que el profesor no tiene por qué ceñirse a un único modelo metodológico. Una buena parte de los especialistas en didáctica de la pronunciación de segundas lenguas propugna en la actualidad una orientación ecléctica y de naturaleza integradora, en la que eventualmente tengan cabida las aportaciones de cada uno de los modelos existentes que se hayan demostrado positivas.

Contudo, apesar da aparente liberdade concedida ao docente para que aplique em aula a metodologia que considerar mais conveniente, o documento adverte, mais adiante, na secção 3, dedicada à pronúncia e à prosódia: «La enseñanza de la pronunciación debe, por principio, basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas ...».

Já no Programa de Espanhol para o Ensino Básico, um dos objetivos gerais apresentados refere-se às competências básicas de comunicação com vista a «produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.»

Quanto aos conteúdos propostos, surge no ponto 4.2, relativo à Expressão Oral, mais concretamente ao conteúdo da estrutura da frase, um procedimento inerente à pronúncia, pois sugere o reconhecimento do tom de voz e da entoação como elementos indicadores da atitude do falante. Além disso, o mesmo documento apresenta um anexo com os objetos a trabalhar em cada ano de escolaridade, no qual surge, no ponto 19, um levantamento, bastante completo, dos conteúdos fonéticos por ano de escolaridade, no ensino básico:

Fonética	Conteúdos	7ºano	8ºano	9ºano
	Correspondência entre fonemas e letras em Espanhol	x	x	x
	Reconhecimento e produção de: - Fonemas vocálicos; - Fonemas semivocálicos; - Fonemas consonânticos	x	x	x
	Fonemas vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos susceptíveis de levantar problemas no falante português: - vogais «o», «e», em posição átona; - Consoantes: «c, z, ch, j, g, b, v, r, s»	x	x	x
	Identificação da sílaba tónica de cada palavra	x	x	x
	Palavras tónicas e átonas dentro de cada frase	x	x	x
	Formas fortes e débeis nas palavras auxiliares	x	x	x
	Reconhecimento e produção de grupos tonais e das pausas	x	x	x
	Entoação e sintaxe: identificação e produção dos padrões de entoação básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo)	x	x	x

Ministério da Educação (1997), *Programa Espanhol: Programa e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo.*

3. OS SONS DO ESPANHOL

3.1. As vogais

É praticamente unânime a opinião dos estudiosos da língua espanhola sobre a simplicidade do sistema vocálico espanhol. Alarcos Llorach (1994: 30) caracteriza-o de «sistema muy simple». Já Navarro Tomás (1918: 75) comenta que «... brevedad, claridad y precisión son las características de las vocales españolas». Por sua vez, Olivé (1999: 19) entende que «El español posee un sistema vocálico muy simple si se lo compara con lenguas como el francés o el sueco.»

Conscientes dessa simplicidade e facilidade de realização das vogais espanholas (sobretudo para os falantes de língua materna portuguesa, pela similitude entre os dois sistemas linguísticos, apesar da maior complexidade do sistema vocálico português), e interessados em verificar quais as possíveis falhas na sua produção, incluímos no nosso trabalho de investigação atividades destinadas precisamente à produção das vogais, que serão analisadas posteriormente. Seguindo o esquema apresentado por Olivé (1999: 19), podemos afirmar que o espanhol dispõe de cinco unidades vocálicas, que podem aparecer em posição acentuada ou não acentuada:

VOCALES			
[i]	“i”	cerrada, anterior	silla, silencio
[e]	“e”	media, anterior	mesa, mejor
[a]	“a”	abierta, central	vaso, cabeza
[o]	“o”	media, posterior	cosa, coger
[u]	“u”	cerrada, posterior	suma, unidad

Fonte: Poch Olivé, D. (1999: 19), Fonética para aprender español: Pronunciación

As vogais, em espanhol, constituem o núcleo da sílaba e podem combinar-se entre si, formando ditongos (combinação de duas vogais na mesma sílaba) ou tritongos (combinação de três vogais em que a vogal mais aberta constitui o núcleo silábico). Nas palavras *aire* /ái-re/, *bueno* /bué-no/, *veinte* /béin-te/, encontramos exemplos de ditongos. As duas vogais que

constituem o núcleo da sílaba articulam-se entre si e são pronunciadas como uma só vogal. Como explica Manuel Seco, « en un diptongo, como se ve en los ejemplos, una de las vocales asociadas es abierta y larga; la outra, cerrada y breve. Si se asocian dos vocales cerradas – como en *muy* /muí/ - (...) la primera se cierra y se acorta más». O autor alerta ainda para o facto de poder ocorrer, na pronúncia rápida das palavras, a conversão de duas vogais abertas em ditongo, que seriam duas sílabas distintas numa pronúncia esmerada da palavra:

como ocurría en *Bilbao* /Bil-báo/, una de ellas se hace más cerrada y breve de lo normal – en este caso la /o/, que suena casi como [u]-. En diptongos, pues, siempre una de las vocales componentes está mermada en su calidad de sonido vocal. Por eso se llama *semivocal* (cuando sigue la vocal principal, como la [i] de *aire*) o *semiconsonante* (cuando la precede, como la [u] de *bueno*).

No caso dos tritongos, o núcleo da sílaba não está formado por duas vogais, mas por três. É o caso, por exemplo, das palavras *buey* /buéi/ e *cambiais* /Kam-biáis/. «Este núcleo, llamado triptongo, no puede tener en el centro una vocal más cerrada que las de los extremos, pues en tal caso se produciría una disminución de perceptibilidad que marcaría una separación de sílaba.» (Seco, 1996: 101)

Quando ocorre uma sequência de vogais que pertencem a sílabas diferentes, surge um hiato. O hiato diferencia-se, portanto, de um ditongo e de um tritongo pelo facto de ser constituído por duas vogais abertas e, consequentemente, ser pronunciado em dois esforços de voz:

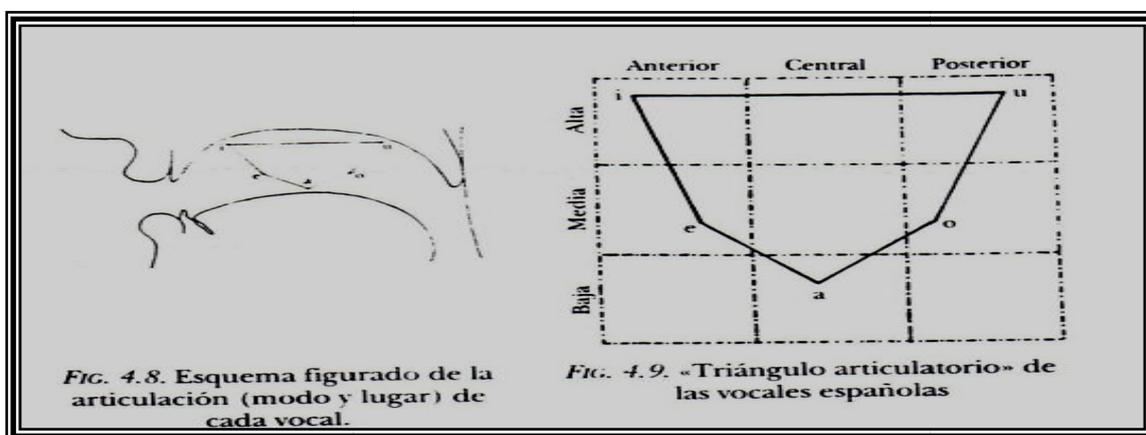
En una palabra como *aéreo* /a-é-re-o/, de sus cuatro sílabas, tres están hechas de una simple vocal. (...) La frontera está señalada ahora también por un descenso de perceptibilidad, pero no producido por la interposición de un sonido menos perceptible (una consonante) sino por un descenso en el esfuerzo espiratorio, esfuerzo que se renueva al iniciar la articulación de la vocal siguiente. (Seco, Manuel, Gramática esencial del español, 1996: 100)

Convém, no entanto, referir que um encontro vocálico numa mesma palavra, em Português e em Espanhol, poderá não originar um hiato nas duas línguas, como se verifica, por exemplo, na palavra “sandália /san.dá.li.a”, em português, e “sandalia / san.da.lia” em espanhol.

Para Olivé, o mecanismo de produção das vogais do espanhol inicia-se nas cordas vocais (a fonte que origina o som), prossegue para a cavidade bucal que varia de forma tendo em conta o grau de abertura da boca e a posição da língua para a realização de vogais abertas, fechadas ou médias; finalmente, o som chega ao exterior através dos lábios, cuja forma (aliada à posição da língua) faz com que a vogal seja anterior, média ou posterior.

Não existem fonemas vocálicos nasais no espanhol, no entanto, em determinados contextos, as vogais pronunciam-se como nasais, isto é, surgem alofones nasais das vogais. É o caso, por exemplo, da palavra [mono] em que a vogal surge entre duas consoantes nasais.

Relativamente à pronúncia das vogais, Fernández (1989: 32) apresenta um esquema chamado «Triângulo Articulatório» que assinala a posição da língua aquando da realização da vogal:



Fonte: Gil Fernández, Juana (1989): *Los sonidos del lenguaje*, Madrid, Síntesis, p. 32

3.2. As consoantes

Alarcos Llorach (1964:169-170) propõe quatro categorias para a classificação das consoantes: labial, dental, palatal e velar. Já Olivé, na obra anteriormente mencionada, defende que para classificar as consoantes do espanhol é necessário considerar três aspetos fundamentais: «1)- Cómo es el obstáculo (lo que la Fonética denomina “modo de articulación”) 2- Dónde está situado el obstáculo (lo que la Fonética denomina “punto de articulación”) 3- Intervención o no de las cuerdas vocales (carácter sonoro o sordo de cada consonante).»

Relativamente ao modo de articulação, podemos falar de consoantes «oclusivas» quando há um bloqueamento total da saída de ar na realização da consoante, como é o caso das consoantes presentes na primeira sílaba das seguintes palavras, apresentadas por Guitart, J. M. (2004: 26): «el primer sonido de *pan* (...) *tomo* (...) *casa*». No caso em que a obstrução do ar é parcial, a consoante classifica-se de «fricativa», como os sons representados nas primeiras letras das palavras seguintes: «*fama*», «*silla*», e o terceiro som de «*lobo*», ainda que esta última seja «menos ruidosa, porque el estrechamiento no es tan radical, y no se produce turbulencia en el aire espirado.» (Guitart, J.M., 2004: 27) As consoantes nasais, para o autor, surgem quando a saída do ar pelo canal bucal é totalmente bloqueada, sendo este expulso pelo nariz. É o caso da palavra «*madre*». Na realização de palavras como «*luna*», a língua impede a saída do ar pelo centro do canal bucal, tendo este que ser libertado pela zona lateral da boca, daí a denominação de consoantes laterais.

Quando surge uma série de oclusões rápidas e muito breves, em que se apoia, de forma repetida, a ponta de língua no canal bucal, podemos falar de realização de consoantes vibrantes, representada nas primeiras letras de palavras como: [reloj], [risa], [alrededor], dado que, em espanhol, a consoante [r] é a única considerada vibrante.

Guitart, J.M. (2004: 31) apresenta ainda uma outra categoria relativa ao modo de articulação das consoantes, que denomina de aproximantes : «Un sonido es aproximante cuando se produce sin ruido consonántico pero aparece

en las mismas posiciones que las consonantes. Toda semivocal es aproximante pero también lo es toda variante muy relajada de una fricativa débil(...)

No que concerne ao ponto de articulação trata-se do ponto em que se estabelece o contacto entre os diversos órgãos fonatórios e em que pode ter lugar um obstáculo à saída do ar: se os lábios se unem na realização da consoante, esta será “bilabial” («piso», «vaso», «moda»); se há um contacto entre os dentes superiores e o lábio inferior, como na letra «f», a consoante é “labiodental”; a realização da consoante nas palavras «cine» ou «zapato», com a língua entre os dentes é “interdental”. Contudo, a realização da consoante nos exemplos anteriores não ocorre da mesma maneira em todas as regiões de Espanha nem no espanhol falado na América, onde a mesma consoante se realiza com o som [s]. (Olivé, 1999, 24).

As consoantes “dentais” pronunciam-se apoiando-se a língua contra os dentes, como na realização da primeira letra das palavras «tres» ou «dos».

Outro ponto do canal bucal em que é possível bloquear a saída do ar é a zona alveolar, produzindo-se, assim, consoantes “alveolares”. Na língua espanhola, as consoantes alveolares são as representadas pela primeira letra das palavras seguintes: «siglo», «niño», «liso», «remo».

Olivé (1999: 25, 29) aponta ainda a existência, em espanhol, de três consoantes “palatais”, ou seja, cuja realização implica um obstáculo no palato, exemplificando com as palavras «ocho», «olla» e «año». Contudo, o autor realça que “...en muchas zonas de habla hispana, la consonante de la palabra “olla” se pronuncia de forma idéntica al primer sonido de la palabra “yeso”. Es un fenómeno actualmente en expansión conocido con el nombre de “yeísmo”» É este fenómeno que leva a que se pronuncie da mesma forma a fricativa palatal /y/ e a lateral /ʎ/.¹ O “yeísmo”, em crescente expansão e estendido em amplas zonas de Espanha e da América, é um fenómeno que começa a ser aceite na chamada norma culta. Contudo, tal como refere González (2007:3),

La consideración del yeísmo dentro de la norma culta, por una parte tranquiliza al alumno extranjero; pero, por la otra, el hecho de que haya sido algo bastante reciente y muchas gramáticas aún no lo contemplan, introduce ciertas reflexiones relacionadas

¹ O yeísmo está amplamente difundido por toda a América Latina. «En Argentina y Uruguay se manifiesta con una fricativa palatal rehilada [ʎ] que a veces se ensordece en [j]. » Núñez Méndez (2005: 97)

con su simplificación en algunas gramáticas y diccionarios, y lo relaciona directamente con el origen dialectal de este fenómeno.

Relativamente às causas deste fenómeno, González (2007: 5) apresenta como uma das mais relevantes a comodidade da fala, presente não apenas no Espanhol, mas também noutras línguas em que os falantes diferenciam apenas os elementos imprescindíveis para a compreensão das palavras e a simplificação de duas grafias num único som é cómodo para os falantes.

Há ainda a referir, relativamente ao ponto de articulação, as consoantes «velares», ou seja, aquelas em que o obstáculo surge no velo do palato, apoiando a língua contra o mesmo, como nas primeiras consoantes das palavras «José», «comer», «guisar».

Relativamente ao terceiro parâmetro apresentado, a intervenção das cordas vocais, as consoantes do espanhol caracterizam-se como surdas ou sonoras, dependendo, respetivamente, da interferência das cordas vocais aquando da realização da mesma. Assim, Olivé apresenta, entre outros, como exemplos de consoantes sonoras do espanhol as primeiras das palavras «bueno», «guante», «madre», «nieve», «llave»; e como consoantes surdas, as primeiras das palavras «piso», «tomate», «coche», «frío», «siempre».

De forma sistematizada, a descrição das consoantes conforme os critérios apresentados por Olivé, pode verificar-se no seguinte esquema, proposto por Navarro Tomás:

	Bi-labiales.		Labio-dentales		Inter-dentales.		Denta-tales.		Alveo-lares.		Pa-latales.		Velares.	
	Sorda. p	Sonora. b	Sorda. f	Sonora. m	Sorda. θ	Sonora. ð d	Sorda. s	Sonora. z	Sorda. ʃ	Sonora. zr	Sorda. ç	Sonora. y	Sorda. x	Sonora. gw
Oclusivas..	p	b			θ		t	d					k	g
Nasales....		m		m̃		ɲ		ɲ	n		ɲ			ŋ
Africadas..											ç	y		
Fricativas..		b	f		θ	ð d	s	z	s	zr		yj	x	gw
Laterales..						l		l		l		l		
Vibrantes..										rr				

Navarro Tomás, T. [1918]. *Manual de pronunciación española* (25a ed.). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

O alfabeto fonético da Revista de Filologia Espanhola, cuja primeira edição data do ano 1914, foi proposto por Navarro Tomás e desenvolvido originalmente para os idiomas e dialetos da Península Ibérica e é utilizado unicamente em trabalhos de âmbito hispânico ou em manuais de fonética.

Consideramos pertinente ainda, neste ponto, citar ainda o Alfabeto Fonético Internacional, criado pela Associação Fonética Internacional, como uma forma padronizada dos sons do idioma falado, ou seja, representa as características da fala que podem ser distinguidas no idioma falado: fonemas, entoação, sílabas.

Na página do Centro Virtual Camões², vemos que o Alfabeto Fonético é constituído por símbolos que representam os sons básicos mais frequentes nas línguas do mundo (como as consoantes [p] ou [f], ou a vogal [a]) e por sinais diacríticos que acrescentam aos símbolos informação sobre aspetos complementares (como o til, [~], sobre a vogal para indicar a nasalidade - [õ] - ou o diacrítico ['] que precede a sílaba em que está a vogal acentuada - ['pa]).

3.3. Os elementos suprasegmentais

3.3.1. O acento prosódico

Quando pretendemos “acentuar” algo, a nossa pretensão é atribuir-lhe importância, colocá-lo em destaque.

Em linguística, o acento tem o mesmo significado, ou seja, o acento é o elemento da prosódia que tem como função evidenciar determinada sílaba de uma palavra. Ao acentuarmos uma palavra, contrastamos sílabas fortes ou tónicas e sílabas átonas. Isto acontece em todas as línguas.

Para o nosso estudo, este aspeto da fonética é muito pertinente, pois existe sempre uma grande probabilidade de um aprendente de língua estrangeira transferir o modo como acentua fonologicamente na sua língua materna (L1) para a língua que se encontra a aprender (L2).

O acento possui um valor distintivo, pois a mesma palavra, acentuada de forma diferente, pode mudar de significado. A intensidade, ou seja, «cambios en la cantidad de energía del aire que empleamos al hablar»

² Consultamos a página do Centro Virtual Camões – Instituto Camões, que nos permitiu também a escuta da realização da pronúncia dos diferentes sons: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html

(Carcedo González, 1998: 192) tem sido tradicionalmente considerada como a responsável pela diferença entre sílabas átonas e sílabas tónicas. No entanto, são vários os trabalhos experimentais realizados em diversas línguas que provam que a intensidade assume um papel secundário na perceção do acento e consideram o tom como o parâmetro mais relevante.

Em espanhol, as primeiras investigações em torno desta temática foram realizadas por Bolinger e Hodapp, em 1961. Em 1984, M. J. Solé apresentou um trabalho baseado numa síntese de palavras, com variação de tom, inflexão tonal, duração e intensidade, seguidamente submetidas a uma prova de perceção. Solé, citado por Cantero (2002: 44) concluiu com esta investigação que:

el tono es la variable más importante en la percepción del acento, tanto aisladamente como en combinación; de tal manera que cualquier combinación que lo incluya será la que indique la presencia del acento. El tono incluso marca el acento cuando se opone en solitario a las otras tres variables. A gran distancia le sigue en importancia la duración y por último la intensidad, de muy escasa relevancia en todos los casos.

Assim, o acento parece depender de outros fatores, não apenas da intensidade. Carcedo González (1998: 192), explica que algumas sílabas parecem realizar-se com um tom mais elevado que outras. Além disso, uma maior duração da sílaba parece proporcionar aos sons mais força na acentuação. Defende ainda o mesmo autor que os sons emitidos na realização da sílaba tónica parecem ser mais «puros» que os da sílaba átona. O acento prosódico será, pois, consequência de todos estes fatores.

En general, y resumiendo, podemos definir el acento como el fenómeno lingüístico que consiste en poner de relieve una parte de la cadena hablada sobre el resto. Sin embargo, tampoco esta definición resulta completamente satisfactoria: por una parte, la expresión “una parte de la cadena hablada” es demasiado inespecífica y, por otra, no se determina por qué medios se pone de relieve sobre el resto (aunque, en principio, es de suponer que intervienen el tono, la intensidad y la cantidad) (Cantero ,2002: 41).

No que respeita à posição que o acento pode ocupar na palavra, tradicionalmente distinguem-se na língua espanhola quatro possíveis esquemas de acentuação: oxítono (palavras agudas), por exemplo *pared*, *paz*; paroxítono (palavras graves), como *amigo*, *dulce*; proparoxítono (palavras esdrúxulas), como os vocábulos *pálido*, *tráfico*. superproparoxítono (palavras sobre-esdrúxulas), em que este último surgiria em palavras como: «guárdamelo»; «arráncatelo»; «entrégueselo».

Saber que palavras são habitualmente acentuadas e em determinados casos perdem o acento e as que normalmente se pronunciam inacentuadas, constitui, como explica Navarro Tomás (1982: 187) «una de las mayores dificultades con que los extranjeros tropiezan al hablar español». É o caso, por exemplo, da palavra *nostalgia*, cuja pronúncia difere, nas duas línguas.

Assim, conscientes dessa dificuldade e da influência que a língua materna, no nosso caso o português, pode ter na aquisição da língua espanhola por parte dos alunos, é pertinente questionarmo-nos sobre a necessidade de memorização da acentuação fonológica de cada palavra nova que aprendem.

Muitos linguistas defendem que a acentuação não faz parte das representações que os falantes têm do léxico. As palavras, segundo Ródenas (2012: 80) estariam armazenadas na memória do falante sem acento. Este seria aplicado no ato de falar, mediante uma série de regras ou qualquer outro tipo de mecanismo, como a aproximação por semelhança a outras palavras já aprendidas, por exemplo, e que o falante aplicaria inconscientemente:

El estudiante de español no necesita saber dónde recae el acento en cada palabra, simplemente tiene que interiorizar esos mecanismos para usarlos de forma automática. Hay muchos datos que sugieren que los niños cuando aprenden a hablar en español proceden del mismo modo. (Rico Ródenas, 2012: 80).

3.3.2. A entoação

Outro aspeto do ensino da fonética em que não podemos dar nada por sabido é a entoação. Para J. Storm (citado por Tomas Navarro, p. 163) a entoação espanhola é, normalmente, apreciada pelos estrangeiros, que consideram a língua espanhola como «la más grave, digna, marcial y varonil de las lenguas romances.»

Tal como na questão do acento, há algumas características da entoação que, ainda que nos possam parecer universais, não se dão em todas as línguas. Por exemplo, a presença de um tom alto no final de uma oração interrogativa, muito estendido nas línguas a nível mundial, não acontece, contudo, em todos os idiomas. É o caso, por exemplo, do japonês ou do chinês em que a marca da interrogação é feita através do recurso a uma partícula interrogativa no final de oração. (Lahoz Bengoechea, 2012: 95).

De forma sintetizada, podemos considerar o fenómeno da entoação como relativo às variações de tom relevantes no discurso oral. Não temos qualquer dúvida em afirmar que uma má entoação poderá pôr em causa a compreensão da mensagem e, além disso, poderá evidenciar um certo “sotaque” estrangeiro do falante, que, em determinadas ocasiões, poderá ser constrangedor ou, inclusivamente, motivo de exclusão.

A entoação é um dos primeiros elementos da linguagem que se aprende. Tal como refere Cortés Moreno (2002: 67),

La entonación no es un fenómeno que acompaña al lenguaje, que lo adorna con determinados matices gramaticales, pragmáticos, etc.; muy al contrario, yace en el «corazón» del habla, en sus «entrañas» más íntimas, en su estructura más profunda; es un fenómeno esencial del lenguaje humano y, por ende, de la comunicación y de la competencia comunicativa.

Assim, podemos concluir que a entoação pertence a um nível de conhecimento mais profundo que os elementos fonéticos aprendidos posteriormente e, naturalmente, mais difíceis de trabalhar e exercitar com um estudante de língua estrangeira.

Com a nossa prática de estágio, demo-nos conta dessa dificuldade, que era agravada, obviamente, pelo nível de língua ainda baixo em que os alunos se encontravam. Quando solicitados para representar diálogos ou, simplesmente, lerem um texto ou um poema de forma expressiva, os discentes mostravam-se algo tensos, o que não se justifica apenas por aspetos emocionais (pouco à-vontade, timidez), mas também pela dificuldade em aproximar a sua entoação à do modelo linguístico que servia de referência. Se emergidos num contexto diferente, por exemplo, se estudassem o Espanhol em Espanha, onde estariam constantemente envolvidos pela língua espanhola, seria bem mais fácil a aquisição de uma entoação correta e natural.

Tratando-se de um conceito de difícil definição, certo é que na entoação intervêm fatores como o tom, já referido anteriormente, assim como outros parâmetros acústicos, como a intensidade, o timbre, a duração. Francisco José Cantero (2002, p. 15) clarifica esses parâmetros, explicando que no processo de produção da voz, o ar vibra ao passar pela laringe, gerando uma série de frequências, sendo o “tom” a frequência fundamental. O timbre seria, pois, um fenómeno derivado da fonação, durante a articulação da voz. A intencionalidade da mensagem depende de uma correta entoação. Além disso, este fenómeno pode indicar também estados de espírito, sensações, sentimentos, como raiva, alegria, surpresa, entre outros. Navarro Tomás (1982) explica que um mesmo enunciado pode ter um valor interrogativo, exclamativo ou afirmativo conforme a entoação que se usa e a mesma frase expressará também um determinado matiz emocional, segundo as circunstâncias particulares que caracterizem a sua curva melódica. Para este autor, existem certas leis que são comuns a qualquer idioma, no que respeita à entoação. Por exemplo, para marcar o fim de um enunciado, há uma evidente descida da voz na sua conclusão; as perguntas, normalmente, terminam com elevação da voz; a manifestação de sentimentos mais expressivos, como raiva ou alegria, acompanha, normalmente, uma maior variedade de inflexões, tons mais agudos, enquanto a tristeza, por exemplo, é manifestada através de um tom de voz mais baixo e uniforme.

Enquanto professores de espanhol língua estrangeira, devemos conhecer os diferentes padrões de entoação, assim como os diferentes matizes que, por exemplo, as frases de tipo interrogativo podem ter. Sobre este assunto, Lahoz Bengoechea (2012: 100) apresenta-nos uma tabela síntese dos padrões da interrogação em espanhol:

	Total (respuesta = sí/no)	Parcial (respuesta ≠ sí/no)
Pregunta canónica (quiero saber la respuesta)	↙ ↘	↘
Pregunta de confirmación (tengo una suposición)	↘ ↗	
Pregunta retórica (tengo una respuesta)	↘	
Pregunta doble (doy a elegir)	—	↗ ↘

Através deste esquema-síntese, podemos concluir que as perguntas totais, ou seja, aquelas em que esperamos uma resposta que seja “sim” ou “não”, caracterizam-se por uma subida de tom no final de frase, ao passo que as parciais terminam com uma descida tonal. No caso em que o locutor já possui uma resposta, nota-se uma descida de tom no final da pergunta. Quanto às questões em que se espera uma confirmação, geralmente caracterizam-se por uma subida de tom, seguida de descida; o mesmo acontece quando na pergunta se oferece uma alternativa. Este tipo de entoação também se dá, para Lahoz Bengoechea (2012: 99), nas chamadas « preguntas eco, es decir, las que retomam algo que el interlocutor acaba de decir. Nótese (...) la marca sintáctica de discurso reproducido (que): ¿Que qué quiero? »

É indiscutível o facto de a entoação estar diretamente ligada à intenção comunicativa do falante, sendo que um erro de entoação pode deturpar a mensagem que se pretende transmitir e resultar em mal entendidos de menor ou maior gravidade.

Para Cortés Moreno (2002: 5), os falantes nativos são pouco tolerantes no que respeita a erros de entoação, chegando mesmo a considerar de descorteses ou de agressivos determinados enunciados onde ocorreu um

incorreta entoação. O trabalho em torno da entoação deve, portanto, ser sistemático e refletido, visto ser um elemento de extrema importância na didática da pronúncia e não dever ser tomado por adquirido, mesmo nas situações em que a língua materna do aluno é próxima do espanhol, como é o caso do português.

3.3.3. O ritmo

Em Lahoz Bengoechea (2012: 104 -105) define-se *ritmo* como a distribuição no tempo de certos elementos suprasegmentais, como o acento ou a sílaba. Para o autor, o ritmo é uma propriedade da língua que depende de vários fatores, como:

- (1) la complejidad de la estructura silábica en esa lengua;
- (2) la posición habitual del acento en la mayor parte del vocabulario – por ejemplo, en español predominan las palabras llanas;
- (3) la tendencia de la lengua a la temporización acentual o a la temporización silábica.

Para Cantero (2003: 16) “los constituyentes del ritmo en español son la sílaba y la palabra”. Assim, como defendem vários autores, o *ritmo* do espanhol obriga a que cada sílaba e cada palavra tenham uma duração aproximadamente igual. Neste sentido, Cantero apresenta-nos o seguinte exemplo:

pronunciaremos las tres palabras “hoy” – “me encuentro” – “bien” con la misma duración aproximada: esto implica que “hoy” y “bien”, que sólo tienen una sílaba, duran tanto como “me encuentro”, que tiene tres sílabas; estas tres sílabas, entonces, deben ser más breves que las otras dos. (Cantero, 2003: 16)

De forma sintetizada, podemos, então, afirmar que o ritmo representa o resultado de uma distribuição temporal, no enunciado, de acentos e de pausas.

4. A PRONÚNCIA DO ESPANHOL

4.1. A norma e as variantes fonéticas

No trabalho docente de professor de espanhol como língua estrangeira, um aspeto que será, sem dúvida alguma, questionado e ponderado recai sobre a pronúncia a ensinar, ou seja, sobre o modelo de pronúncia que irá servir de exemplo aos alunos com os quais trabalhamos. Consideramos necessário, antes de tudo, referir-nos ao conceito de “norma”. Assim, para Carbó et alii (2003: 162), a noção de norma linguística encontra-se inevitavelmente associada a conceitos como prestígio, alcance demográfico, generalização e fixação do uso, modelo ou vontade prescritiva. No mesmo sentido, afirma Crystal (1995) citado por Ávila (2003: 2) que a variedade *standard* será a que, além de mais prestigiosa, seja compreendida mais extensamente, ainda que os seus falantes sejam uma minoria.³

É indiscutível que estabelecer um modelo *standard* de uma língua não é uma tarefa fácil. No caso do espanhol, a questão da “norma” ou “modelo” assume particular relevância, devido à complexidade da questão. Carbó et alii (2003:162) cita a este propósito a Real Academia Espanhola que considera que o espanhol “ por su carácter de lengua supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común”. Devido à extensão do território de fala espanhola e ao elevado número de falantes, com características locais bem diferenciadas e, conseqüentemente, à grande variedade de “pronúncias”, torna-se difícil aceitar uma “norma” como único modelo de língua espanhola.

Além disso, tal como explica Carbó et alii (2003: 164), a variedade geográfica e a falta de um manual de ortologia atualizado, complicam ainda mais o trabalho do professor, que se vê, constantemente, obrigado a tomar decisões, por si mesmo, na sua prática diária. O autor cita o *Manual de Pronunciación* (1918) e o *Compendio de Ortología Española* (1928) de Navarro Tomás, como sendo um exemplo das descrições mais exaustivas da fonética

³ A este propósito, Ralph Penny, *Variation and change in Spanish* (Cambridge, Cambridge University Press, 2000), p. 194, citado por Ávila (2003): “All humans use language, but only a minority use a standard language”.

espanhola, onde figuram observações valiosas a propósito deste tema, mas que, contudo, nem todas são pertinentes nem refletem as tendências de todas as regiões hispânicas.

Para Navarro Tomás, a “norma” geral de uma “boa pronúncia” seria a falada na região de Castilha, entre as pessoas cultas, por ser a que mais se aproximaria da escrita. (Navarro Tomás, 1918: 6). Não obstante, para Carbó et alii (2003:162):

el estándar oral no debe ser un mero reflejo del escrito, ya que posee formas y usos distintos, y no ha de ser tampoco un calco de una de las múltiples situaciones de la comunicación oral: la coloquial. Debe formularse basándose en estudios de campo que tengan en cuenta la especificidad de la lengua oral y no tomando como única referencia la escritura. Para ello es imprescindible contar con descripciones cuidadosas de la situación lingüística en todo el ámbito.

A este propósito, também Ávila (2003: 5) considera que a grande maioria dos falantes de língua espanhola têm um contacto mais frequente com os meios de standardização oral, como a rádio e a televisão, do que propriamente com os meios escritos. Dito de outra forma, conclui-se que a pronúncia difundida nos meios de comunicação orais será a única modalidade *standard* ouvida por uma boa parte da audiência. (Ávila, 2003:5).

O estudo da pronúncia depara-se, então, desde logo, com esta dificuldade inicial: o modelo a partir do qual se pode falar de variantes. Quando se explicita esse modelo, normalmente faz-se referência à pronúncia castelhana culta, o que poderá dever-se ao facto de ser a que conta com uma bibliografia mais abundante e também a razões políticas e ideológicas, como o prestígio que adquiriu (Ávila, 2003: 5). Contudo, o autor defende que o modelo fonológico castelhano resulta inadequado, pois não abarca as variantes dialetais da língua espanhola, sem que seja forçado ou caia em contradições. Ávila (2003: 7) exemplifica esta situação da seguinte forma:

Como sabemos, el castellano tiene un fonema que no existe en los demás dialectos seseantes. En los sistemas donde no se opone a /θ/, el fonema /s/ tiene un campo de dispersión que puede ir desde la articulación interdental hasta la ápico-alveolar. En el sistema castellano no se puede incluir la variante interdentalizada de /s/, porque

equivaldría a un alófono de /θ/, por más esfuerzos que se hagan para conseguirlo. Si se hiciera, se estaría forzando el sistema castellano para proponerlo como sistema fonológico único para el español. (Ávila, 2003:7)

Relativamente à questão da variabilidade da fala, sabemos que esta depende de fatores da sua própria natureza (variação intrínseca) e de fatores externos (variação extrínseca): «Por ejemplo, la velocidad de elocución puede hacer que el habla varíe intrínsecamente y respecto a factores externos podemos distinguir variaciones del habla en el ámbito geográfico o dialectal, el social y el situacional.» (Mellado, 2012: 29).

No que respeita ao fator social, são vários os estudos realizados no âmbito da sociolinguística que provam que a classe social a que pertence o falante influencia a sua forma de falar:

Si se considera el caso de una ciudad como Madrid, por ejemplo, es fácil percatarse de que los habitantes de una zona como el barrio de Salamanca (en la que viven personas de elevado poder adquisitivo y, por tanto, pertenecientes a las capas sociales altas) hablan de forma distinta a como lo hacen los habitantes del barrio de Lavapiés (zona considerada de carácter popular) (Poch Olivé, 1999: 51).

Relativamente aos fatores situacionais, como o próprio nome indica, relacionam-se com a situação, ou seja, as circunstâncias em que se encontra o falante. Como já referimos anteriormente, os falantes prestam maior atenção e cuidado à forma de falar conforme o grau de formalidade exigido e o tipo de género discursivo.

Quanto à variação geográfica, estão obviamente relacionadas com o território onde a língua é falada. No caso da língua espanhola, as variações de pronúncia devidas à geografia são de extrema importância, dado o elevado número de falantes em várias regiões do mundo. Estimam-se cerca de 500 milhões de falantes no mundo, sendo o espanhol o idioma oficial de Espanha, dos países hispano-americanos e da Guiné-Equatorial. Na própria Espanha, a forma como se pronuncia não é igual em todas as regiões.

Em Poch Olivé (1999:49), exemplifica-se esta situação:

en la propia España, es fácil constatar que no se habla igual en Castilla – La Mancha, que en Andalucía o que en la Comunidad de Cantabria, por no mencionar aquellas zonas que son bilingües (Cataluña, Galicia y el País Vasco) en las cuales la influencia de otra lengua determina, en buena parte, las características del español de dichos territorios.

Mais adiante, Poch Olivé (1999: 49-50) explica que as diferenças fonéticas entre as regiões são de caráter diverso. Em algumas situações, essas divergências afetam, sobretudo, os sons, como é o caso do seseo, já referido anteriormente. Outros fenómenos seriam a abertura das vogais finais para marcar o plural; o *yeísmo* (em que uma palavra como *lluvia* se realiza [j u β i a] em vez de [λ u β j a]); a aspiração (pronúncia de [d o h] e não [dos] para a palavra *dos*). Noutros casos, a variação ocorre devido sobretudo a marcas prosódicas, em que um caso paradigmático seria a forma de falar própria de Aragão, região cuja fala não apresenta diferenças de sons relativamente a outras zonas, mas em que a forma de entoar, de forma ascendente, os enunciados é muito característica, sendo várias vezes caricaturada nos meios de comunicação social. Poch Olivé refere-se ainda à denominação “enganosa” do “espanhol da América”, pois, como explica na obra atrás citada, sob essa denominação estaria implícita a ideia de homogeneidade de pronúncia nos países da América cuja língua é o espanhol, que não corresponde à realidade:

Las diferencias entre los distintos países son considerables e, incluso, en el interior de cada país, se dan también variaciones en las formas de utilizar la lengua. Lo extraño sería lo contrario: si en un territorio como el de España se dan tantas diferencias, ¿cómo sería posible que el habla de América fuera homogénea? (...) no habla igual un mexicano que un argentino, pero en el interior de Argentina, tampoco hablan igual un habitante de Buenos Aires y un habitante de Rosario y ocurre igual con el resto de los países americanos. (Poch Olivé, 1999: 50).

Em conclusão, acreditamos, tal como preconiza atualmente a Real Academia Espanhola, citada por Ávila (2003: 18), que se deve velar para que as mudanças que a língua espanhola vai sofrendo na sua constante adaptação

às necessidades dos falantes não quebrem com “la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico”.⁴

Assim, do nosso ponto de vista, é imprescindível que o professor de espanhol, como língua estrangeira, conheça aprofundadamente as variantes linguísticas, para que não assuma uma única forma de falar como regra e, acima de tudo, prepare os alunos para o espanhol que podem encontrar nas ruas, no quotidiano, em Espanha ou num país de fala espanhola.

4.2. O modelo de pronúncia do espanhol *standard*

Dada a realidade exposta anteriormente, o professor de espanhol como língua estrangeira coloca-se perante a complexidade da questão da norma ou modelo a ensinar em sala de aula. Adotar uma “norma” é, sem dúvida alguma, vantajoso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, uma vez que o torna mais claro e coerente. Além disso, o professor não pode perder de vista a ideia crucial de que existe uma norma culta, de prestígio, e outras formas de falar consideradas mais vulgares.

Seja qual for a variante que utiliza como ponto de referência, o professor de espanhol como língua estrangeira deve, como defende Poch, ensinar aos seus alunos a forma culta, que lhes permitirá comunicar-se com soltura e exatidão, em eventuais situações de comunicação mais formais. (Poch Olivé, 1999: 58). No entanto, o ensino da norma culta não significa o ensino de um modelo único, nem isso seria possível sem cair em contradições, como já mencionado.

Não podemos ainda esquecer que há, naturalmente, diversos fatores que determinam o modelo de pronúncia a ensinar em sala de aula. Geralmente, o docente de línguas estrangeiras usa determinada variante de língua em função da sua própria forma de pronunciar, que se prende com o país ou região em que se encontra a trabalhar ou de onde é nativo e das necessidades reais dos alunos com os quais trabalha. Contudo, não deve,

⁴ Convém, uma vez mais, lembrar as variantes existentes. Existem, de facto, numerosas qualificações para agrupar as diferenças dialetais da América Latina, segundo a demarcação geográfica. Podemos distinguir três variantes fundamentais: a da região andina, a caribenha e a rio-platense.

obviamente, tornar o seu modelo de pronúncia numa “norma” ou “regra” obrigatória, chegando mesmo, erradamente, a corrigir qualquer desvio ao modelo por ele difundido. Para Carbó et alii (2003: 176) é, de facto, impensável que se proponha uma norma única para o espanhol falado:

(...) aunque en una primera etapa quizás sea más conveniente circunscribir la enseñanza a la de una única variante, normativa, resultará imprescindible contemplar también las variaciones sociales y locales, especialmente, las características diatópicas con amplia extensión territorial (seseo-ceceo, yeísmo, aspiración, etc.), no para que los estudiantes las incorporen en sus producciones orales sino para ampliar su conocimiento y mejorar su comprensión del español. (Carbó et alii, 2003:176)

No nosso estudo, esta questão assume particular relevância e interesse, uma vez que a professora de língua espanhola do grupo com o qual trabalhamos é nativa, venezuelana. Portanto, os alunos aprendiam sob o modelo de língua próprio da professora, neste caso da variante falada na Venezuela, variante andina, não deixando de ter conhecimento das “outras formas” de falar, como exemplificaremos mais tarde.

5. A CORREÇÃO FONÉTICA

5.1. A interferência da L1 na aprendizagem da L2

Todas as línguas dispõem de um sistema de sons e de fonemas, assim como de regras de combinação entre eles. Além disso, pode acontecer que uma língua tenha no seu sistema fonético aquilo que, numa outra língua, pertenceria ao sistema fonológico, ou seja, que numa língua seja distintivo o que noutra é variante, ou que um elemento seja distintivo ou não distintivo em ambas as línguas, mas ocupe uma posição diferente e forme combinações diferentes (Mellado, 2012: 15). Assim, um elemento pode ser distintivo numa língua e noutra idioma uma simples variante. Deste facto resulta a importância de se conhecer ambos os sistemas, o da língua materna e o da língua meta, aquando da aprendizagem de um idioma. Obviamente, torna-se mais fácil a aprendizagem e a correta pronúncia de sons da língua estrangeira que já

existam na língua materna. Pelo contrário, as características que sejam diferentes traduzir-se-ão numa maior dificuldade. Em função dessas diferenças, poderão surgir casos de interferência entre a L1 e a L2, ou da chamada transferência negativa. Podemos, pois, concluir que é pertinente que o professor de língua estrangeira realize uma análise contrastiva entre a língua materna dos alunos e a língua que ensina, com o objetivo de prever possíveis erros de pronúncia e, certamente, preparar estratégias de correção desse mesmo erro.

A propósito da análise contrastiva como fundamental para a previsão e correção de erros de pronúncia, Khansir (2012: 1) cita Fisiak (1981: 1) mostrando que este tipo de análise facilitaria o levantamento de diferenças e de semelhanças entre as duas línguas: «Contrastive Linguistics has been defined as “a subdiscipline of Linguistics concerned with the comparison of two or more languages or subsystems of language in order to determine both differences and similarities between them».

Além disso, Carl (1971), citado por Khansi (2012:1) defende a necessidade deste tipo de análise, de comparação e de contraste, com o objetivo de compreender os desvios às estruturas da língua meta devido à existência de estruturas semelhantes na língua materna:

Contrastive Analysis is a necessary component of a second language learning model which reliably forecasts that the speaker of an arbitrary first language is liable to produce grammatically deviant second language sentences, the structural descriptions of which will resemble those of analogous first language sentences.

Contudo, a interferência não é o único fator que influencia a aprendizagem da pronúncia de uma língua estrangeira. Esta questão é bem mais complexa:

Una buena parte de los errores de pronunciación y de dificultades para la adquisición / aprendizaje se deberán a dichas interferencias, pero no todos, ya que algunos tendrán

que ver con principios más generales de la adquisición del nivel fónico⁵. (Mellado, 2012: 15).

Também Khansir (2012: 2) apresenta algumas objeções, ou melhor, limites à análise contrastiva:

Contrastive Analysis was criticized by the proponents of error analysis; they have argued that Contrastive Analysis focus on differences between L1 and L2 and ignore factors which may affect the second language learner's performance such as his learning and communication strategies, training- procedures, overgeneralization, etc. It shows certain difficulties which do not actually apparent in the learner's performance and conversely and does not predicts many problems which are apparent in learner's actual performance.

De forma resumida, Khansir mostra que a análise contrastiva por si só não será suficiente na antecipação do erro do aprendente de uma língua estrangeira, pois ignora factos como estratégias e práticas individuais de aprendizagem, generalizações, etc.

Ainda sobre o processo de interferência da língua materna, Mellado (2012: 15) explica que há fonólogos, como Polivanov e Trubetzkoy, que apresentam o conceito de *surdez fonológica* para justificar os erros na produção de sons numa língua estrangeira:

Al pasar de la lengua materna a la lengua meta el hablante tiende a mantener el patrón fonológico nativo, que se comporta como una *criba*⁶ que filtra la L2/LE a través de la L1, haciéndole padecer una especie de *sordera fonológica* para la lengua meta.

5.2. A correção do erro de pronúncia

Antes de nos alongarmos sobre a questão do erro e da correção fonética, convém referir, desde já, que utilizaremos, neste estudo, o conceito *erro de pronúncia* ou *erro fonético* referindo-nos às ocorrências de sons que

⁵ A este propósito, há estudos (Bengoechea, 2012: 111) que revelam que as crianças aprendem primeiramente as características prosódicas da sua língua materna, ainda antes de algum segmento ou som em concreto.

⁶ "Todo el sistema fonológico es una criba que deja pasar solo lo distintivo. (...) el semáforo y su aplicación en el código de circulación, pues también en ese caso tenemos una función de criba." (Mellado, 2012: 15)

não se aproximem do espanhol de Espanha, considerado por nós como *standard*, por ser o que mais próximo está dos alunos com os quais trabalhamos e, portanto, aquele que terão maior probabilidade de utilizar em intercâmbios comunicativos, dada a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha.

Devido precisamente a essa proximidade geográfica e à cercania das línguas portuguesa e espanhola, as interferências da língua materna na produção do espanhol são constantes e dificultam, muitas vezes, o trabalho do docente, pois não pode aceitar as incorreções de maneira passiva, mas também não deve transformar as suas aulas numa ação exaustiva de correção fonética. Perante esta situação, o professor costuma adotar as estratégias que considera mais adequadas, muitas vezes sem uma reflexão prévia sobre a natureza dos erros. Convém, uma vez mais, reforçar que: «It is important to note here that Interferences from the learner's mother tongue is not only reason for committing errors in his target language» (Richards, 1971, citado por Akbar Khansir, 2012:1029). O autor aponta uma série de razões que podem conduzir ao erro de pronúncia, tais como a “overgeneralization”, ou seja, as situações em que o aluno cria e generaliza, na língua alvo, determinada estrutura baseando-se na sua experiência da língua materna, mas também o desconhecimento de regras e os falsos conceitos, baseados numa compreensão errada de distinções na língua alvo: (Richards (1971), citado por Akbar Khansir (2012:1029). Também Gorbet (1979), citado por Akbar Khansir (2012:1029), aponta a falha de memória como um dos motivos que leva a produções incorretas na oralidade.

É pertinente referir que, em situações informais em que o grau de “relaxamento” é mais elevado, a linguagem e conseqüentemente a forma de pronunciar tende a ser menos cuidada. Sabemos que, quando nos encontramos num contexto familiar em que a nossa linguagem pode ser mais coloquial, pronunciamos de forma distinta de quando nos encontramos em situações mais formais, que requeiram uma dicção mais esmerada ou escrupulosa, como uma conferência, uma entrevista, uma aula, entre outros. Além disso, o próprio estado de espírito do falante exerce uma certa influência

na maneira como este se expressa, sobretudo no que concerne à entoação que confere ao enunciado, levando, por vezes, a incorreções fonéticas:

Ya se sabe que en algunos casos se justifican ciertos vértices de “tonicidad” *no normales* pero explicables desde un punto de vista expresivo o estilístico de énfasis o de manifestación de un estado anímico especial en el hablante. Y así, no es extraño que, cuando pedimos con enfado algo que se resisten a darnos, digamos algo así como ¡dámelo! o ¡dame! en lugar de dámelo. (Gómez Torrego, 1997: 194)

O autor explica que em situações coloquiais menos exigentes «se perdonan (y hasta se justifican) pronunciaciones como *linia (por línea); *fastidio (por fastidiado)» Continuando a sua linha de raciocínio, Gómez Torrego mostra que esse descuido não deveria ocorrer em situações em que é estritamente obrigatório o emprego de um código elaborado aos níveis léxico, sintático e ortológico. Ainda na mesma obra, Gómez Torrego apresenta uma série de exemplos de erros de pronúncia, que surgem com frequência entre os nativos, mas que, em alguns casos, tal como observamos com o nosso estudo, ocorrem também com os nossos alunos, portugueses, aprendentes de espanhol.

Dos exemplos apresentados por Gómez Torrego (1997: 195 - 237), apresentaremos apenas alguns que verificamos, na nossa observação, registar-se mais entre os alunos com os quais trabalhamos, muitos deles devido à interferência da língua materna. Assim, surgem erros de pronúncia como:

- * expontáneo (por *espontáneo*) – ultracorreções fónicas e gráficas;
- * dotor (por *doctor*) – realização do fonema /K/ como zero (Ø);
- * madalena (por *magdalena*) - realização do fonema /g/ como zero (Ø);
- * teatro (por *teatro*) – ditongação de vogal aberta tónica
- * ventiséis (por *veintiséis*) – eliminação da semivogal j;
- * vámosnos (por *vámonos*) – epéntesis;
- * oceáno (por *océano*) – mudança de lugar na acentuação

Estas incorreções, apontadas por Gómez Torrego aos nativos de língua espanhola, prendem-se também, entre outros aspetos, com as variantes fonéticas existentes em Espanha e na América Latina, já mencionadas no capítulo anterior. Muitas delas, bastante estendidas, levam a que vários autores questionem o que se pode considerar correto e o que, estando incorreto, pode ser aceitável ou não. Assim, também o professor de língua espanhola, em determinados momentos, se interroga sobre o que deve corrigir e sobre a melhor altura para a correção do erro, de pronúncia ou de outra natureza. Além disso, nem sempre é fácil decidir sobre a estratégia mais adequada para o fazer. Tal como referido já anteriormente, uma grande parte dos docentes dedicam pouco tempo em aula à correção fonética, limitando-se a dirigir a atenção a este aspeto da linguística nas primeiras aulas e, posteriormente, em momentos pontuais que exijam uma pausa para explicação ou correção de eventuais problemas de pronúncia. Contudo, se o intuito é, de facto, que os alunos consigam uma boa pronúncia, que os faça sentir parte integrante de uma comunidade de falantes, o trabalho do professor será contínuo e exigente, mas também, sem dúvida alguma, gratificante. Deste modo, em primeiro lugar o docente deve proceder a um exercício de diagnose das necessidades dos alunos e das suas principais dificuldades. Isto significa que o professor deverá determinar com precisão quais os erros que os seus alunos cometem na língua estrangeira que estudam, tanto no que respeita aos elementos segmentais, como aos elementos suprasegmentais. Obviamente, será necessária uma reflexão sobre possíveis interferências da língua materna do aluno na produção da língua estrangeira (análise que só beneficiará com um estudo prévio comparativo entre a L1 e a L2) e, além disso, uma audição das realizações dos alunos e posterior análise das mesmas.

Como ajuda para a realização do diagnóstico, o professor pode elaborar fichas que lhe permitam anotar dados relevantes da pronúncia do aluno. Seguidamente, o docente deverá refletir sobre as estratégias mais adequadas para uma intervenção eficaz sobre os erros ou as dificuldades a nível fonético com as quais os alunos se deparam e propor exercícios que considere adequados ao público com o qual trabalha.

Cantero (1999) em Usó Oviedo (2008:110), afirma que numa *perspetiva comunicativa*, o objetivo do trabalho da pronúncia não é corrigir, mas antes “usar”, não é tanto “seguir regras”, mas sim adquirir uma verdadeira competência fónica⁷. Assim, no processo de aquisição da competência comunicativa, o docente deve ter sempre em conta que existem categorias distintas do erro de pronúncia, ou seja, as incorreções fonéticas assumem importância diferente conforme o lugar que ocupam numa “hierarquia”. A este propósito, Mellado (2012:33) cita Dalbor (1969:365) que apresenta três tipos de erros, baseando-se na influência que exercem na capacidade dos aprendentes de uma língua estrangeira de compreender e de fazer-se compreender:

- Classe A – erros que podem impedir a comunicação ou marcar um forte acento estrangeiro, pelo que se deve dar prioridade máxima à sua correção. Um exemplo deste tipo de erro é o que encontramos na confusão entre os fonemas /r/ y //, em “arma-alma”⁸).

- Classe B – erros graves, mas não críticos. Não supõem tanta dificuldade ao aprendente como os erros do primeiro tipo, por exemplo não fazer uma subida suficiente de tom nas interrogativas finais;

- Classe C – erros importantes, mas não sérios. São mais fáceis de corrigir e de superar pelo aprendente. Este tipo de erros pode passar despercebido a quem ouve, como, por exemplo, a assimilação de nasais.

Já Corder (1991: 37), em Brandão (2003: 34) distingue apenas dois tipos de erros de pronúncia: os de carácter sistemático e os erros de carácter não sistemático.

Os erros não sistemáticos, descritos pelo autor como “*artefactos accidentais da atuação linguística*”, ocorrem tanto na língua materna do falante como na língua estrangeira que se encontra a aprender e devem-se a influências circunstanciais, como estados físicos, lapsos de memória e condições psicológicas. Para Corder, este tipo de erro não revela lacunas ou deficiências na língua estrangeira, ou seja, são lapsos ou enganos que não demonstram a competência subjacente na língua que aprendem. Assim, devem

⁷ Cantero (1998) citado por Usó Oviedo (2008: 110) refere-se a “competência fónica” como a capacidade de produzir e de reconhecer as unidades fónicas da língua a todos os níveis (sons, fonemas, unidades rítmicas, entoação)

⁸ Dialectal, próprio do contexto de Andaluzia.

ser considerados irrelevantes no processo de aprendizagem de uma língua. Por seu lado, o erro sistemático revela o conhecimento que o aluno tem acerca da língua que aprende. O termo “sistemático” não deve, contudo, ser considerado sinónimo de erro persistente que “está atrelado à ideia de formas *residuais, constantes* e, numa visão mais polarizada, ao início da *permanência, da cristalização*.” (Brandão, 2003:34)

Para Soledad Luque (2012: 46), os erros de pronúncia podem classificar-se em dois tipos: o erro fonológico, mais grave, que prejudica a comunicação; e o erro fonético, que denuncia um sotaque estrangeiro do falante, mas não impede nem lesa a comunicação. Para que a correção seja eficaz e produtiva, é importante, pois, que o docente saiba distinguir os diferentes tipos de erros de pronúncia.

Neste ponto, consideramos ainda pertinente insistir que o professor de língua estrangeira não tem que ser, simultaneamente, um especialista em fonética para corrigir os erros dos seus alunos, contudo é imprescindível que tenha um bom conhecimento dos elementos que compõem os sistemas fonético e fonológico da língua que ensina.

No que respeita aos erros de pronúncia mais observados no nosso contexto educativo, dedicaremos um pouco mais de atenção a este tema na segunda parte do presente estudo

6. ABORDAGEM DIDÁTICA

Convém, no início desta parte da nossa investigação, referir que a escolha do tema do nosso trabalho foi feita por três razões, que no fundo se interligam: após a observação de duas aulas da orientadora de estágio, verificamos que a grande dificuldade dos alunos era o deixar de parte a língua portuguesa, apesar da insistência da professora em que tentassem falar espanhol. Percebemos, pois, que desenvolver um trabalho de investigação-ação no âmbito da oralidade seria benéfico para as turmas em questão. Além disso, a professora titular das turmas, e nossa orientadora, é falante nativa de uma das variantes do espanhol da América do Sul, o que nos despertou logo interesse em poder utilizar esse facto a nosso favor, ou seja, a questão das variantes poderia (e deveria) ser abordada e trabalhada em aula. Finalmente, sendo os nossos alunos portugueses, falantes de uma língua tão próxima à língua segunda a aprender, o espanhol, sentimos desde logo curiosidade em investigar este tema e perceber de que forma o ensino da pronúncia do espanhol poderia ser abordado de modo explícito em aula, por alunos portugueses. Interrogamo-nos sobre a pertinência deste tema no nosso contexto educativo, pois há dificuldades e obstáculos no que respeita à pronúncia que se fazem sentir em alunos falantes de línguas muito diferentes do espanhol, e que no nosso contexto não existiriam. Assim, quisemos perceber até onde poderia ir, em matéria de pronúncia, um professor de espanhol língua estrangeira a trabalhar com alunos portugueses. Tal como defende Arroyo (2009: 60), referindo-se na sua investigação a alunos italianos, em contextos em que o mínimo indispensável é um grau que possibilita a comunicação, e considerando que os alunos atingirão facilmente esse nível, o professor deve ir mais além, sem, contudo, cair em perfeccionismos e respeitando sempre as especificidades de cada grupo de alunos: «...es preciso trabajar con la ambición de alcanzar niveles de corrección semi-nativos (native-like).» (Arroyo (2009: 60).

Entendemos também que a didática da Pronúncia deve permitir que o desenvolvimento da competência fónica dos alunos não se dê à margem do desenvolvimento das competências sociolinguística e pragmática, sendo,

portanto, necessário «relativizar los criterios rígidos de corrección estrictamente lingüística», como defende Mellado (2012: 36). Assim, o professor de Espanhol deve, obrigatoriamente, pensar na melhor forma de atuação, tendo em conta o contexto de ensino-aprendizagem, tendo sempre em mente que não existe uma forma única de ensinar esta competência, nem métodos sempre eficazes.

Tal como defende Odisho, (2007: 9) «ao estarmos expostos a sons desconhecidos de forma casual e imprópria, é pouco provável que consigamos produzi-los. [...] A insuficiente insistência no estado de perceção e reconhecimento dos sons ou a sua total negligência é apontada como importante falha na abordagem tradicional do ensino da pronúncia.»

Assim, o docente deverá, como já referido antes, aproveitar diferentes sugestões, propostas por métodos distintos, cujo objetivo, no entanto, é o mesmo: o aperfeiçoamento da pronúncia dos discentes, para que desenvolvam também mais confiança, o que lhes possibilitará ainda atingir uma melhor competência comunicativa. Entendemos, desta forma, e procuramos implementá-lo nas aulas realizadas em prática de estágio pedagógico, que o professor de línguas estrangeiras deve seguir uma atuação bem refletida, tal como acontece com a planificação e implementação de estratégias para o desenvolvimento das diversas competências a adquirir. No que à pronúncia respeita, em primeiro lugar, o docente deve conseguir promover um ambiente de confiança, favorável ao ensino-aprendizagem, em que os alunos não sintam vergonha ou receio de participar, de errar e de, conseqüentemente, aprender com o erro. Além disso, é importante que o professor leve os alunos a reconhecerem desde logo os contrastes fonéticos existentes entre a sua língua materna e a língua espanhola. Desta maneira, evitar-se-ão crenças que consideramos prejudiciais de que o espanhol seria uma língua fácil de aprender por ser «muito parecida ao português». Apenas depois da transmissão desta ideia prévia, acreditamos ser possível uma maior atenção e empenho por parte dos alunos em perceber e, posteriormente, produzir oralmente enunciados corretos em língua espanhola.

Sobre este ponto, citamos novamente o PCIC que refere que o professor não tem que se cingir a um único método, mas antes adotar

orientações de modelos já existentes que considere oportunas e facilitadoras do seu objetivo.

6.1. A fonética nos manuais de Espanhol Língua Estrangeira

Para Ramos Oliveira (2009:1):

Aunque se diga que la enseñanza de la pronunciación debe ocupar un lugar relevante en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera (LE), en la mayoría de los manuales que se dedica a esta labor, no se aborda este tema con la profundidad necesaria ya sea por imposición del mercado, falta de interés o falta de conocimientos adecuados.

Tendo em conta o nosso objeto de investigação, pareceu-nos bastante oportuno não nos debruçarmos apenas sobre os documentos orientadores anteriormente referidos, mas procedermos também a uma análise dos manuais de espanhol com os quais os nossos alunos trabalhavam, mais concretamente no que à pronúncia concerne. Com esse objetivo, analisámos os manuais adotados nas duas escolas onde exercemos a nossa prática de estágio, para o sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade. Os manuais utilizados, nas duas escolas, foram:

- Pasapalabra, 7, Porto Editora, 2013, de Luísa Moreira e Suzana Meira, com a revisão linguística de Manuel Pino Morgádez;

- ¡Ahora Español! – 1, Areal Editores, 2014, de Luísa Pacheco e M^a José Barbosa, com a revisão linguística de Paula Vilas Eiroa;

- ¡Ahora Español! – 2, Areal Editores, 2014, de Luísa Pacheco e M^a José Barbosa, com a revisão linguística de Teresa Corredoira;

- Español 3 – Nivel Elemental, Porto Editora, 2013, de Luísa Moreira e Suzana Meira, com a revisão linguística de Manuel Pino Morgádez.

Assim, foi-nos possível verificar que sobretudo no primeiro ano de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, ou seja, no 7º ano de escolaridade, os exercícios relativos à pronúncia do espanhol surgem de forma algo isolada e pouco integradora.

No manual Pasapalabra 7, além da prática de prática de canções, surge um exercício que consideramos interessante em que os alunos teriam de descobrir as regras de pronúncia de grupos de palavras. A título de exemplo, perceberiam que as vogais em espanhol são sempre abertas; que o fonema /s/ pronuncia-se sempre da mesma forma, entre outras.

4 Pronunciar.

4.1. Escuchar. Fijate en la pronunciación de cada grupo de palabras y descubre cuál es la regla que le corresponde.

- a. pizarra – terraza – cocina – azul
pecera – marzo – voz
- b. vestido – viento – vivir – viaje
vaso – verbo – verdura – verde
- c. casa – mesa – luminoso – pasar
- d. escuela – María – Pepe – Teresa
Paco – adiós – colegio – toro
- e. canción – jardín – ocasión – son
corazón – bien – emoción

1. Las **vocales (a, e, i, o, u)** siempre son abiertas. No hay vocales cerradas como en portugués.
2. La **n** final siempre se pronuncia.
3. La **ce** y la **zeta** antes de **e / i** se pronuncian de igual forma.
4. La **ese**. No existe el sonido **z** del portugués. La **s** siempre se pronuncia igual; no importa la posición que ocupa en la palabra.
5. La **uve** se pronuncia como una **be**.

4.2. Escuchar. Marca las siguientes palabras de acuerdo con lo que significan para la escritora madrileña Julia Navarro.

(RI) Le recuerdan su infancia	(LG) Le gustan	(NLG) No le gustan
<input type="checkbox"/> abuela	<input type="checkbox"/> lápices	Y a ti, ¿qué palabras te gustan / no te gustan? Discútelos con tus compañeros.
<input type="checkbox"/> alegría	<input type="checkbox"/> madre	
<input type="checkbox"/> amistad	<input type="checkbox"/> mañana	
<input type="checkbox"/> colores	<input type="checkbox"/> Navidad	
<input type="checkbox"/> cuentos	<input type="checkbox"/> odio	
<input type="checkbox"/> fanatismo	<input type="checkbox"/> recortables	
<input type="checkbox"/> fundamentalismo	<input type="checkbox"/> sueños	
<input type="checkbox"/> hijo	<input type="checkbox"/> turrón de chocolate	
<input type="checkbox"/> juguetes		

No outro manual de 7º ano de escolaridade, ¡Ahora Español! – 1, surgem, na unidade zero, três propostas de exercícios sobre a pronúncia do espanhol: a

primeira em que os alunos teriam de descobrir as letras que se pronunciam em espanhol de forma diferente do português, após a audição de uma gravação. A segunda atividade tratava-se da repetição do alfabeto em espanhol:

1 Escucha y repite.

ALFABETO

A de Amor	B de Besos	C ce Celos
D de Divertirse	E e Enamorarse	F fe Felicidad
G g Gustar	H hache Hablar	I i Invitar
J jota Jugar	K ka Karaoke	L le Ligar
M me Móvil	N ne Novio/a	Ñ eñe carriño
O o Ofrecer	P pe Pasión	Q ca Querer
R erre Reír	S ese Soñar	T te Teléfono
U u Única/a	V ve Vivir	W ve doble Web
X equis eXtrañar	Y i griega Yo	Z zeta coraZón

2 Escucha y escribe los nombres de estos actores y actrices españoles que se deletrean.



1 _____



2 _____



3 _____



4 _____

EXERCÍCIOS
PROFESOR/A

Ex. 1
Alfabeto: última edición de la Ortografía de la Real Academia Española (2010).

Ex. 2
1 – Aida Folch; 2 – Martín Rivas; 3 – David Castillo; 4 – Blanca Suárez.

IV ¿CÓMO SE PRONUNCIA?

Ahora actividades p. 4

- 1 Escucha y relaciona los nombres con los apellidos de jugadores españoles. Después escucha de nuevo y repítelos.

David **a** 1 Ramos
 Iker **b** 2 López
 Sergio **c** 3 Alonso
 Santi **d** 4 Casillas
 Xabi **e** 5 Cazorla
 Diego **f** 6 Villa



Daniel **g** 7 Reyes
 Carlos **h** 8 Hernández
 Fernando **i** 9 Güiza
 Pablo **j** 10 Reina
 Pepe **k** 11 Marchena
 José Antonio **l** 12 Llorente



- 2 Escucha y repite.

- a. silla d. noche g. calle
 b. coche e. paella h. leche
 c. llamarse f. apellido i. chaqueta

Me llamo Mafalda
y soy argentina.



- 3 Escucha y señala las palabras que tienen el mismo sonido que la palabra indicada.

- a. ojos d. gritar g. gustos
 b. guardar e. gente h. trabajo
 c. ejemplo f. colegio i. juego

- 4 Escucha y señala las palabras que tienen el mismo sonido que la palabra indicada.

- a. perro d. río g. estar
 b. cara e. correr h. rico
 c. tierra f. mirar i. rápido

- 5 Escucha y repite.

- a. once d. cinco g. fácil
 b. zumo e. luz h. azúcar
 c. cocina f. zapato i. catorce



¡OJO!

Tienen el mismo sonido:
 - j y g seguido de e o i
 - z y c seguido de e o i
 - b y v

Contudo, insistimos que estes exercícios apenas surgem aquando da aprendizagem das letras, na unidade de iniciação e não se verifica nas restantes unidades nenhuma atividade cujo objetivo principal e explícito seja o de exercitar a pronúncia. Além disso, nos dois manuais, esses exercícios iniciais não se integram numa atividade comunicativa posterior em que os sons exercitados sejam utilizados, em contexto, e não de forma isolada.

No que respeita ao manual do 8º ano de escolaridade, o mesmo adotado nas duas escolas, não há qualquer exercício que promova, por si só, o treino da pronúncia, oferecendo apenas uma atividade em que os alunos teriam de acentuar uma notícia e, seguidamente, ler e pronunciar corretamente o texto:

C ACENTUACIÓN

Ahora actividades

p. 67



Lee esta noticia y pon las tildes donde sea necesario.

Australia se ha coronado por tercer año consecutivo como la nación más feliz del mundo. Este título lo ha recibido de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en su último estudio comparó la situación en 34 países. "En general, los australianos están más satisfechos con sus vidas que la media de los países de la OCDE". Este estudio resalta que un 84% de la población australiana dice que a diario tiene mayor número de experiencias positivas que negativas.



Apesar de não termos trabalhado diretamente com turmas do 9º ano de escolaridade, analisamos também o projeto adotado, o mesmo nos dois estabelecimentos de ensino. Verificamos que o manual surge bastante mais completo em matéria de fonética, existindo inclusivamente no índice um elenco das páginas dedicadas ao que os autores chamaram “ Actividades de fonética, lectura expresiva y expresión oral”.

Assim, surgem diferentes propostas de prática de pronúncia, ao longo das unidades do projeto que evidenciam, sem dúvida, algum cuidado em não negligenciar esta competência tão importante na aprendizagem da língua espanhola, como a leitura expressiva de poemas e textos.

AHORA DILO TÚ

1. Prepara la lectura expresiva de este poema de Pablo Neruda.

Oda al hombre sencillo

Voy a contarte en secreto
quién soy yo,
así, en voz alta,
me dirás quién eres
quiero saber quién eres
cuánto ganas,
en qué taller trabajas,
en qué mina,
en qué farmacia,
tengo una obligación terrible
y es saberlo,
saberlo todo:
día y noche saber cómo te llamas,
ése es mi oficio,
conocer una vida
no es bastante
ni conocer todas las vidas
es necesario,
(...)
Me gusta el pan,
lo muerdo,
y entonces
veo el trigo,
los trigales tempranos,
la verde forma
de la primavera,
las raíces, el agua,
por eso más allá del pan,
veo la tierra,
la unidad de la tierra,
el agua,

el hombre,
y así todo lo pruebo
buscándote en todo,
ando, nado, navego,
hasta encontrarte,
y entonces te pregunto
cómo te llamas,
calle y número,
para que tú recibas
mis cartas,
para que yo te diga quién soy y cuánto gano,
dónde vivo,
y cómo era mi padre.
(...)
ven, ven conmigo,
ven con todos
los que a ti se parecen,
los más sencillos.
Ven, no sufras, ven conmigo,
porque aunque no lo sepas,
eso yo sí lo sé:
yo sé hacia dónde vamos,
y es ésta la palabra:
no sufras
porque ganaremos,
ganaremos nosotros,
los más sencillos
ganaremos,
aunque tú no lo creas,
ganaremos.



Pablo Neruda
(1904-1973),
poeta chileno.

Película de referencia:
*El Postino (O carteiro
de Pablo Neruda)*

Santo Barrio, "Oda al hombre
sencillo", in *Tributo a Neruda
Marinero en tierra*, vol.



Estamos cientes de que muitas destas propostas estão intrinsecamente ligadas à produção oral em si e algumas delas focam os aspetos da entoação e da expressividade nos atos de fala, sendo, portanto, uma mais-valia na aprendizagem da língua. Como exemplo, na unidade três do manual referido, surge uma proposta de interação oral em que os alunos teriam de utilizar expressões para manifestar diferentes estados de espírito (surpresa, admiração, desejo, incredulidade, irritação, indiferença...) tentando conseguir a entoação adequada a cada mensagem.

Estas atividades são propiciadoras do treino da pronúncia e têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa, através da exercitação da

pronúncia de sons, da entoação, da colocação de voz, da expressividade, competências que sabemos essenciais numa interação oral eficaz.

Convém, no entanto, mencionar que apesar do facto de as atividades fonéticas se encontrarem nestes manuais muito aquém do desejável, por vezes encontramos indicações nas orientações fornecidas ao professor que poderão, e deverão, ser aproveitadas.

Estas lacunas no que diz respeito a exercícios direcionados para o trabalho sobre a fonética em sala de aula não impedem que o professor se sirva inclusivamente do manual e de propostas nele apresentadas e promova momentos de aprendizagem e de aperfeiçoamento da língua espanhola.

De facto, é essa, a nosso ver, a proposta do PCIC, de que a prática da pronúncia se baseie em atividades comunicativas promovidas por cada professor de espanhol como língua estrangeira, de forma aberta e integradora. Contudo, realçamos, uma vez mais, o papel secundário que ainda continua a ser atribuído ao treino da fonética em aula de espanhol.

A interação oral não poderá surgir em aula de forma correta e espontânea sem que os alunos possuam uma base fonética segura, que lhes dará, também, uma maior confiança no exercício da produção oral.

6.2. Contexto educativo da prática pedagógica

6.2.1. A escola

A prática de estágio pedagógico na qual realizamos a nossa investigação decorreu no ano letivo 2013/2014 no Agrupamento de Escolas de Lousada Norte, que engloba a Escola de Ensino Básico 2/3 e a Escola Secundária de Lousada.

Lousada⁹ situa-se no distrito do Porto, entre os concelhos de Paços de Ferreira, Felgueiras, Paredes, Penafiel, Amarante, Santo Tirso e Vizela.

Trata-se de um município fortemente industrializado, destacando-se sobretudo a indústria têxtil e a indústria agrária.

Lousada caracteriza-se também pela forte aposta em modalidades desportivas alternativas, como o hóquei em campo e o automobilismo, modalidades que têm dado um grande contributo na divulgação do concelho e atraído cada vez mais visitantes à região. Sabe-se também que nas últimas décadas o município tem apostado e desenvolvido as áreas da cultura e educação, tendo sido criados, nos últimos anos, vários centros de formação, sobretudo destinados a combater o abandono escolar (através da oferta de cursos de aprendizagem de equivalência escolar e /ou profissional) e proporcionar oportunidades a um setor da população em risco de exclusão.

Em 1981, foi construída a Escola Básica 2/3 de Lousada, com 25 salas de aula. Sempre sobrelotado, o estabelecimento foi demonstrando um desgaste contínuo, que levou a pontuais, ainda que nem sempre suficientes, intervenções e pequenas remodelações. Em 2004, surgiram a biblioteca, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, os laboratórios, as salas de informática, assim como outros espaços e serviços.

Relativamente à Escola Secundária, foi fundada em 1983, ocupando instalações pré-fabricadas em madeira até 1986. Numa fase de expansão do ensino secundário, a construção da escola significou uma conquista para a vila e concelho que permitiu evitar que alguns jovens se deslocassem para os concelhos vizinhos para continuarem os seus estudos. Procedeu-se, posteriormente, à construção de novos edifícios onde funcionam a zona

⁹ Informação retirada da página da Câmara Municipal de Lousada, disponível em <http://www.cm-lousada.pt/>

administrativa, cantina/refeitório, bar, salas de aula, laboratórios e ainda a portaria e área técnica. Na área desportiva, foi construído na escola um novo campo de jogos coberto, incluindo instalações de apoio, como balneários, e vestiários. Os espaços exteriores da escola também foram remodelados, tendo-se criado um espaço aberto à comunidade, uma espécie de “praça”, um ponto de encontro da comunidade escolar.

Os alunos do Agrupamento são oriundos da vila de Lousada, mas também das várias regiões que a rodeiam, o que resulta numa mistura de situações económicas e familiares bem distintas e, infelizmente, nem sempre favorecedoras de um bom rendimento escolar dos alunos. De facto, o nível de instrução da população envolvente é baixo, apesar da diminuição, nos últimos anos, do abandono escolar, como já referido anteriormente, graças ao esforço conjunto das escolas e da autarquia.

A maioria dos professores pertence aos quadros da escola, bem como os auxiliares de ação educativa. Desta forma, é fácil notar o ambiente de familiaridade e de companheirismo que se faz notar, na nossa opinião, na Escola Básica 2/3 que, por ser mais pequena e antiga, proporciona aos vários intervenientes escolares um espaço acolhedor e motivador para o trabalho docente.

6.2.2. As turmas

Ao longo do ano letivo 2013/2014, tivemos a oportunidade de trabalhar com dois grupos de alunos bastante distintos, uma turma do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária de Lousada e uma turma de 8ª ano da Escola de Ensino Básico 2/3 de Lousada. Relativamente à turma 7º G, composta por 26 alunos, caracterizava-se por ser bastante comunicativa, quer na sua língua materna, quer na tentativa de falar a língua estrangeira, neste caso o espanhol. Muito conversadores, por ser característico da idade e por se conhecerem já bastante bem, os alunos da turma 7º G precisavam de ser, por vezes, chamados à atenção para não se distraírem ou dispersarem, afastando-se do objetivo da aula, que é o da aprendizagem. Contudo, eram alunos que aprendiam com bastante facilidade, participavam de forma empenhada e ativa nas aulas, revelando, conseqüentemente, resultados bastante positivos nas

várias disciplinas. Na turma 7ºG, três dos alunos eram repetentes e destacavam-se um pouco, quer pela idade, quer pelas dificuldades manifestadas. Importa também referir que nesta turma havia um aluno de nacionalidade espanhola, o que consideramos de grande interesse e muito proveitoso para a aula de espanhol. No entanto, por ser nativo e ter tendência a falar muito rapidamente, nem sempre o que o aluno dizia era compreendido pelos colegas, tendo sido necessária, por várias vezes, a intervenção da professora, para que fosse possível uma interação do aluno nativo com os seus colegas. A este propósito, estamos de acordo com Ahumada (2010:30) que cita González Hermoso (2002): «Se dice y se repite que el aprendiz no entiende por qué motivo el hispanohablante habla muy deprisa, cuando en realidad el aprendiz no entiende porque no sabe dónde termina una palabra y dónde comienza la siguiente.».

De facto, o professor de uma língua estrangeira deve ajudar os alunos a compreender que aprender uma língua é também aprender a sua fonética, e isso exige muito mais do que a arte de pronunciar corretamente, é imprescindível também que se treine o ouvido para a perceção de novos sons, de combinações de palavras, de ritmos e entoações que poderão, obviamente, ser diferentes das que estamos habituados.

No que respeita à turma da Escola Ensino Básico 2/3 de Lousada, caracterizava-se por ser um grupo mais pequeno, devido às necessidades educativas especiais de três alunos. Era um grupo que revelava bastantes lacunas básicas no domínio da língua materna, o que se traduzia também em alguma dificuldade de aquisição de competências na língua estrangeira, neste caso concreto, a língua espanhola. Apesar das limitações, trabalhava-se muito bem com estes alunos, pois, além da vantagem indiscutível de ser um grupo pequeno, revelavam sempre predisposição à aprendizagem e motivação nas aulas de espanhol. Estes alunos demonstravam cuidado na forma como lidavam com a língua espanhola, quer escrita, quer oral, preocupando-se com o facto de estarem a fazer as coisas como deveriam. No entanto, notavam-se carências no que respeita ao trabalho dito “de casa”, ou seja, não havia um suporte familiar sólido no que respeita a hábitos de estudo e de cultura.

6.3. Instrumentos de observação: recolha de dados

Conforme o objetivo da nossa investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos de investigação:

- observação;
- questionários;
- gravação áudio de voz.

Após a decisão do problema sobre o qual nos debruçaríamos na nossa investigação, e da aprovação do mesmo pela nossa orientadora de estágio pedagógico e orientadores de tese, demos início a uma observação atenta, no intuito de procedermos ao levantamento das principais dificuldades e erros de pronúncia surgidos em aula.

Assim, anotamos, nas nossas primeiras observações, os erros fonéticos mais frequentes nas duas turmas em que realizamos a prática de estágio. Para melhor visualização e compreensão dos mesmos, selecionamos algumas das palavras repetidamente mal pronunciadas em aula e elaboramos a tabela seguinte:

Palavras em Espanhol	Pronúncia Correta	Forma como pronunciavam
siete	['sjete]	<i>siete</i> ['sjeti]
ducha	['dutʃe]	<i>ducha</i> ['duʃe]
veinte	['bejnte]	<i>beinte</i> ['v 'te]
casa	['kase]	<i>caza</i> ['kaze]
Juan	['Rwan]	<i>Ruan</i> ['ʒwan]
rubia	['ruβja]	rubiu ['Ruβja]
vaqueros	[ba'keros]	<i>vaqueros</i> [va'keros]
mono	['mono]	<i>monu</i> ['monu]

Assim, a partir dos dados apresentados acima e da experiência adquirida ao longo do ano de estágio pedagógico, podemos afirmar que, a nível da

fonética, os alunos com os quais trabalhamos, provavelmente como qualquer aluno português nas mesmas circunstâncias de aprendizagem, deverá:

- evitar a perda de vogais em determinadas palavras, por influência da língua materna;

- evitar o relaxamento na pronúncia dos fonemas /e/ e /o/ em contextos de final de palavra para que não soem /ə/ e /u/, respectivamente;

- evitar os fonemas fricativos sonoros /v/ e /z/;

- evitar a realização da consoante “j” como o fonema /ʒ/;

- evitar a realização da consoante “s” como /z/;

- pronunciar corretamente a consoante “r”, especialmente quando surge como vibrante múltipla.

Como instrumento de investigação e de posterior reflexão, aplicamos também dois questionários aos alunos, um no início da prática pedagógica, oral e mais espontâneo, e outro no início do terceiro período, escrito, que exigia uma maior reflexão sobre a aprendizagem da língua espanhola até ao momento.

No primeiro questionário, que foi feito de forma pouco controlada, pois queríamos que os alunos falassem espontaneamente sem refletirem muito sobre o assunto, colocamos apenas três questões aos alunos:

- Por que razão estudam espanhol?

- A pronúncia em espanhol parece difícil?

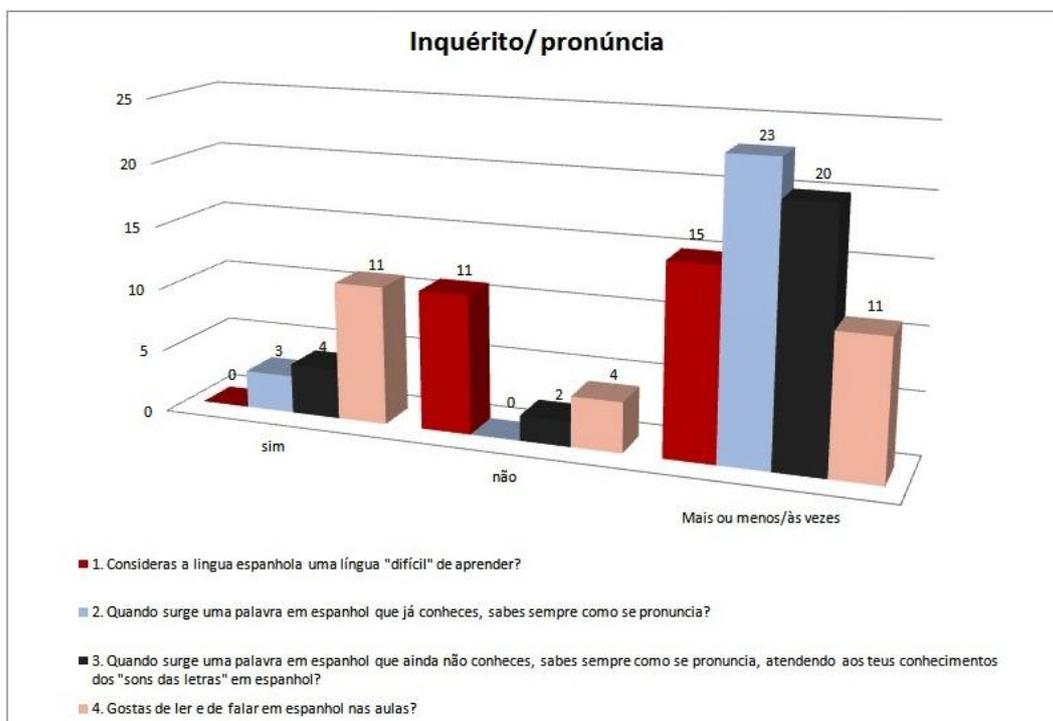
- Têm dificuldade em entender a professora ou os colegas, quando falam espanhol?

As conclusões às quais chegamos são que, de forma geral, os alunos escolhiam o espanhol, em vez de outra língua estrangeira II, por lhes parecer “mais fácil” e “parecido com o português”. Outra razão que os motivava à aprendizagem do espanhol era “falar e comunicar” em espanhol. À segunda questão, a grande maioria também respondeu de forma negativa. Contudo, quando confrontados com a terceira questão, as respostas incidiram no “às vezes”, relativamente à professora, e “sim”, no que diz respeito à compreensão

do colega de nacionalidade espanhola. De facto, como o colega de nacionalidade espanhola não tinha o cuidado de falar mais pausadamente (exceto quando alertado pela professora) e recorria, frequentemente, a um vocabulário desconhecido pelo resto da turma, os alunos foram unânimes em responder que não o entendiam, apesar de, contrariamente, considerarem o espanhol uma língua fácil de aprender. Isto deve-se, sobretudo, à espontaneidade do discurso do aluno em questão, não respeitando alguns dos elementos prosódicos que regem a comunicação eficaz, nomeadamente as pausas e a entoação adequada à mensagem transmitida.

Relativamente ao segundo questionário, aplicado já no terceiro período, após a implementação de algumas das estratégias de melhoria e de correção fonética, incentivamos os alunos a refletirem sobre as suas aprendizagens até ao momento. (Anexo 1)

A partir deste questionário, esquematizamos as respostas dos alunos no gráfico seguinte:



Podemos verificar, através do gráfico, que a ideia inicial dos alunos relativamente à “facilidade” com que se aprende a língua espanhola mudou consideravelmente, pois 15 dos alunos responderam “mais ou menos”, quando no início do ano letivo a grande maioria afirmava ser bastante fácil aprender espanhol. No que respeita à pronúncia, é bastante significativa a opinião dos alunos, pois na sua grande maioria reconheceram sentir dificuldades em pronunciar palavras em espanhol. No que respeita à questão da leitura em voz alta, acreditamos que as respostas negativas ou de “mais ou menos” se relacionem com a tomada de consciência da importância de uma boa pronúncia na comunicação, e do facto de, cremos nós, terem começado a levar mais a sério a aprendizagem da língua espanhola, uma vez que contavam já com uma boa parte do ano letivo decorrido. Além disso, esta mudança de atitude dos alunos perante a disciplina de Espanhol não refletiu nenhuma desmotivação, pelo contrário, reforçou a nossa convicção de que o ensino da pronúncia é exigente e necessita de uma prática continuada para que se atinja, realmente, a proficiência.

Finalmente, recorreremos ainda à gravação áudio de pequenos diálogos, com o objetivo de treinar e analisar a interação, promovendo uma melhor compreensão da importância da prosódia e dos elementos suprasegmentais como o ritmo, as pausas, a entoação e a acentuação, na transmissão de mensagens.

6.4. Metodologia Adotada

Apesar de a nossa prática de estágio ter sido efetuada em duas turmas, de níveis diferentes, a nossa investigação-ação no que respeita ao tema escolhido, a pronúncia do espanhol em aula, incidiu sobretudo na turma 7ºG, que frequentava a Escola Secundária de Lousada, por três razões essenciais: após a observação de algumas aulas em diferentes turmas da nossa orientadora, consideramos que a turma 7ºG, dentro das que tinham o horário compatível com a nossa prática de estágio, era o grupo em que os alunos se mostravam bem mais comunicativos e apresentavam uma maior predisposição à utilização da língua espanhola em aula; na turma, tal como já

referido, havia um aluno de língua materna espanhola, o que consideramos ser de extremo interesse para o desenvolvimento do nosso tema; a outra razão foi a de que poderíamos aproveitar o facto de se encontrarem ainda no primeiro ano de aprendizagem do espanhol e verificarmos até que ponto existiriam ideias pré-concebidas sobre a língua a aprender que poderiam, ou não, afetar a aprendizagem da mesma e que, poderiam vir a ser alteradas após a nossa prática de estágio.

Depois de escolhido o grupo de trabalho, foi necessário pensar no melhor método de atuação, tendo-nos parecido mais adequado, em primeiro lugar, escutar os alunos relativamente à língua que estavam a aprender, incidindo sobretudo nos aspetos da pronúncia, obviamente.

Decidimos também apontar os erros fonéticos mais frequentes, ainda sem qualquer intervenção nossa. Tendo em conta as dificuldades e os erros que consideramos mais persistentes, complementamos as nossas unidades didáticas com exercícios fonéticos que visavam a melhoria dos mesmos. Além disso, tivemos a oportunidade de dedicar dois tempos letivos exclusivamente ao trabalho da pronúncia, momentos que aproveitamos para realizar gravações de voz, que foram, posteriormente, analisadas por nós. No entanto, faltou-nos tempo para proporcionar aos alunos a audição das mesmas, assim como as nossas conclusões, para que daí pudessem, naturalmente, aprender e aperfeiçoar a sua pronúncia.

Na planificação das nossas unidades didáticas, para as duas turmas, deparamo-nos desde logo com a dificuldade de seleção e de integração dos exercícios destinados à fonética. A primeira questão que nos colocamos foi a do método ou métodos a utilizar, tendo sido importante rever o que apresenta o Quadro Europeu Comum de Referência¹⁰:

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua?

- a) simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
- b) por imitación a coro de
 - el profesor;
 - grabaciones de audio de hablantes nativos;

¹⁰ Neste caso, recorreremos à versão em Espanhol do QECR, ou seja, o MCER, por já a termos utilizado nas nossas planificações didáticas.

- grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
- c) mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;
- d) leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;
- e) mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;
- f) como d) y e), pero con el uso de textos transcritos fonéticamente;
- g) mediante el entrenamiento fonético explícito;
- h) aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);
- i) mediante alguna combinación de las anteriores

Assim, optamos por experimentar exercícios de todas as alíneas, tendo sido a proposta apresentada na alínea c), relativa ao trabalho individual em laboratório de línguas, substituída por um trabalho na sala de informática. Procuramos, aquando da realização das Unidades Didáticas, planificar exercícios de pronúncia explícita sem entrar em rutura com o objetivo primordial da aula de língua estrangeira, a comunicação.

6.5. Propostas Didáticas

Neste capítulo, apresentaremos algumas das nossas propostas didáticas relativas à prática da pronúncia, assim como as respetivas conclusões a que chegamos. Convém referir que os exercícios propostos foram integrados nas temáticas que os alunos se encontravam a trabalhar, e delineados também a partir das dificuldades que os alunos já haviam evidenciado, assim como em função do nível de espanhol em que se encontravam.

Na planificação das atividades, tentamos que as mesmas não saíssem algo forçadas, nem acontecessem apenas nos minutos finais da aula, como por vezes acontece em aulas de língua estrangeira. Além disso, tivemos em conta as orientações do PCIC que assinala:

Existe, claro está, el peligro de que este énfasis en el aspecto formal provoque en los aprendices cierta dificultad para emitir enunciados «reales» o responder a ellos de

modo natural, lo que genera un tipo de habla mecánica caracterizada, por ejemplo, por la ausencia de modulaciones entonativas o incorrecciones acentuales. Eso es justamente lo que ocurría en los modelos audiolingüísticos y eso es lo que hay que evitar desde el primer momento en las nuevas orientaciones. El papel que desempeña la prosodia es, en este sentido, fundamental.

O nosso objetivo foi, de facto, integrar da melhor forma possível o trabalho da competência fónica na unidade didática em questão, sem, no entanto, deixar de mostrar, explicitamente, de que se tratava da prática e do aperfeiçoamento da pronúncia dos alunos, com vista a uma melhor competência comunicativa. Além disso, quisemos dedicar o nosso trabalho não apenas à exercitação da forma e dos sons da língua, mas também destinamos um peso e importância semelhante aos elementos suprasegmentais, que, como já referimos, são de extrema importância numa comunicação eficaz. Tal como Hudson defende:

Quando se dedica algo de tiempo en el aula de ELE a la práctica de la pronunciación, existe una tendencia generalizada a pensar que la dinámica que debe seguirse es trabajar exclusivamente los elementos segmentales de la lengua (los sonidos de la lengua) en detrimento de los elementos suprasegmentales (la acentuación, el ritmo y la entonación) y estos últimos, no solo dificultan nuestra comprensión de una L2, sino que están cargados de significado. (Hudson, 2012:15).

Nas atividades que realizamos em aula, depois de identificados os principais problemas fonéticos dos alunos, decidimos que iríamos recorrer a diferentes estratégias de atuação, o que é defendido por vários autores, e proposto, inclusivamente no QEER.

Para Hudson, a atuação do docente pode orientar-se, de forma igualmente positiva, em duas direções: «Vocales → diptongos → triptongos → secuencias de vocales en contacto → consonantes → grupos consonánticos → acento → entonación, o se puede ir de mayor a menor, es decir: entonación y ritmo → sonidos individuales.» (Hudson, 2012: 18)

Tendo em conta que os alunos se encontravam num nível ainda muito inicial, optamos por trabalhar a competência fónica de forma crescente, ou

seja, dos elementos “menores” aos “maiores”, ou seja, dos segmentais para os suprasegmentais.

Atividade 1: Sons do Espanhol (Anexo 2)

Após a observação e a constatação de que as vogais em espanhol nem sempre eram bem pronunciadas pelos alunos, muito devido à influência da língua materna, foi-lhes proposta uma pequena ficha de trabalho em que utilizamos palavras já registadas em aula como tendo sido mal produzidas e outras suscetíveis de não serem bem pronunciadas pelo grupo em questão. Como defende Hudson (2012: 17):

A la hora de llevar a cabo un análisis contrastivo y un estudio de la interlingua de los estudiantes, hay que hacer una previsión de los errores que se podrían cometer, y esto será más fácil de realizar si se tienen conocimientos de la L1 del estudiante, ya que un análisis contrastivo tiene carácter predictivo y puede por tanto orientar la escucha de los problemas de pronunciación.

Obviamente, sendo nós falantes nativos da mesma língua materna dos estudantes, o nosso trabalho de escuta e de antecipação de possíveis problemas de pronúncia tornou-se bem mais facilitado. Como exemplo, podemos mencionar os casos em que, na língua portuguesa, as vogais /ɑ/, /ə/, /i/ /u/ chegam foneticamente a desaparecer por completo, como acontece, entre outras, na palavra “pequeno”: [p'k] > p(e)queno. Desta forma, ainda antes da proposta da ficha de trabalho apresentada em anexo, quisemos promover um momento de exercitação da tensão exigida para a pronúncia das vogais da língua alvo, para que os alunos tomassem consciência da associação entre certos movimentos faciais mais tensos e a articulação das vogais do espanhol. Foi-lhes explicado que este exercício consistiria numa fase preparatória para que diferenciassem momentos de tensão e de relaxamento, e que, portanto, seriam exagerados e que a pronúncia das vogais não corresponderia exatamente a esses gestos. Na realização desta tarefa, baseamo-nos nos exercícios propostos por Soledad Luque (2012: 65) para correção de erros de articulação. Assim, estabelecemos três fases para a realização do exercício:

- **Fase 1- Tentativa de associação de expressão facial a cada vogal do espanhol:**

[a] – A boca abre-se de forma exagerada num gesto que mostre que nos encontramos a ponto de emitir um grito;

[e] – A boca abre-se menos do que no caso do [a], como se quiséssemos chamar a atenção de alguém que está longe;

[i] – Esboçamos um sorriso amplo mostrando os dentes;

[o] – Abrimos a boca, com os lábios em forma redonda, numa expressão de surpresa;

[u] – Apertamos mais os lábios, libertando um uivo, como o vento.

- **Fase 2 – Produção das vogais aliadas aos gestos aprendidos:**

Nesta fase, os alunos tentam imitar os gestos que lhes foram explicados. Gradualmente, vamos diminuindo o tempo de emissão de cada vogal com o gesto correspondente, até que os alunos consigam uma pronúncia tensa, mas não exagerada.

- **Fase 3 – Prática a pares:**

Finalmente, em grupos de dois, os alunos tentam utilizar a posição correta das articulações das vogais sem emitir nenhum som para que o colega consiga adivinhar de que vogal se trata. Não podem fazer movimentos exagerados nem emitir nenhum som, pelo que os seus movimentos e a tensão articulatória devem ser os mais próximos dos nativos.

Os nossos alunos não manifestaram grande dificuldade neste exercício. Esta tarefa seria, sem dúvida alguma, mais complicada para falantes de outras línguas, como o inglês, por exemplo, contudo serviu para que compreendessem a importância de uma correta tensão nos lábios e de uma posição adequada da língua para que as vogais sejam bem produzidas e reconhecidas. Seguidamente, os alunos elaboraram a ficha de trabalho em

anexo, que consistia essencialmente no tradicional “escuta e repete” para que consolidassem efetivamente a correta articulação das vogais em espanhol.

Foi-lhes lembrada a necessidade de não se negligenciar o cuidado no aperfeiçoamento da pronúncia espanhola, sem esquecer que existem, como refere Navarro, citado por Brandão:

sobretudo no que se refere às vogais e e o, traços diferentes de cada som, os quais, sem chegar a ser, sem dúvida, tão marcados como em outros idiomas, o são o suficiente para que o seu emprego inadequado ou a sua omissão não deixem de influenciar de uma maneira sensível a propriedade fonética do idioma. Não se pode dizer que o ouvido espanhol não percebe esses traços; basta trocá-los ou equivocá-los para que qualquer um, ainda que não saiba em que consiste propriamente, possa notar a alteração. (Navarro, citado por Brandão, 2003: 74).

Convém, ainda, referir que estamos conscientes de que o facto de que as variações das vogais em espanhol não ofereçam oposições tão marcadas como no português não deveria levar os professores a simplificarem as realizações das mesmas. Contudo, o nível inicial em que se encontravam os nossos alunos, assim como a falta de tempo para aprofundar esta competência, fez-nos optar por uma abordagem mais generalizada da realização das vogais na língua espanhola.

Atividade 2: Bingo de palavras (Anexo 3)

Com esta atividade, pretendemos estabelecer essencialmente contrastes entre alguns dos sons que mais obstáculos causaram aos alunos, nomeadamente as consoantes fricativas [θ] e [χ] e as vibrantes simples [r] e múltipla [r]. Uma vez mais, foi lembrada aos alunos a questão das variantes fonéticas e explicado que o castelhano possui sons que as outras variantes não apresentam. Contudo, uma vez que queremos aproximar a pronúncia à do espanhol central peninsular, as atividades propostas em aula pretendem realizar essa distinção. Com esse objetivo, apresentamos a atividade aos alunos, explicando que iriam jogar ao bingo, o que lhes permitiria identificar, escrever e, posteriormente, produzir alguns dos sons do espanhol. Seguidamente, escrevemos no quadro uma lista de palavras, sem as ler, e pedimos aos alunos que seleccionassem três dos vocábulos e os registassem

nos cadernos. De seguida, fomos lendo e anotando as palavras para que o primeiro par a “riscar” as três palavras selecionadas pudesse dizer “Bingo”, concluindo assim a primeira parte da atividade. O jogo não terminou nesse momento, pois para que fosse considerado vencedor, o par deveria escrever uma frase simples para cada palavra escolhida, já antes corrigida e verificada pelos professores. Desta forma, ainda que esta atividade permita trabalhar também a escrita, esta tarefa é sobretudo de perceção fónica. Os alunos relembrou que o grafema “s” é produzido sempre como /s/, enquanto os grafemas “c” (seguido de “e” e “i”) e “z” seguido de “a”, “o” e “u” se produzem como /θ/; o grafema “j” não se pronuncia como /ʒ/, tal como no português, mas sim como /χ/. Da mesma forma, o grafema “g” antes de “e” e “i” é pronunciado como /χ/. Finalmente, foi possível também insistir na produção da vibrante múltipla [r], em posição inicial de palavra, como em “rojo” ou quando surge dobrada, como na palavra “cerrada”, por exemplo.

Além disso, ao ser-lhes pedido que integrassem as palavras em pequenas frases, os alunos criaram um contexto, não deixando negligenciado o objetivo comunicativo inerente à aula de língua estrangeira.

Esta atividade deixou os alunos animados e motivados, provavelmente por ter sido realizada em forma de jogo e de ter originado uma competição saudável e de grande interesse nas aulas. Para Ildikó Hoós (2013: 201) o recurso ao jogo em sala de aula é sempre benéfico e não se joga apenas por jogar, pelas seguintes razões:

- el juego es diversión;
- jugando los estudiantes participan más relajados;
- pueden usar lo estudiado de manera diferente;
- el juego los estimula, los motiva;
- el ambiente, el clima de la clase es más positivo, más comprensivo;
- los estudiantes pueden practicar todo lo que han aprendido;
- son ellos quienes tienen el papel principal, no el profesor. (Hudson, 2013: 201).

Com este jogo em concreto, incentivamos os alunos a uma melhor perceção dos sons e responsabilizamo-los sobretudo pelo que mais nos interessava com esta atividade, a pronúncia correta de palavras em espanhol.

Creemos que conseguimos despertar um pouco o interesse em torno desta competência e, acima de tudo, verificamos o empenho dos alunos em diferenciar sons que, até então, eram pronunciados da mesma forma.

Atividade 3 : Ditado em imagens (Anexo 4)

Com esta atividade, pretendemos sobretudo verificar de que forma os alunos chegariam à correta pronúncia de palavras, sem o recurso ao suporte escrito. Assim, projetamos algumas imagens, inseridas nas temáticas já estudadas, partindo do pressuposto de que os alunos já conheceriam o vocabulário em questão. Dessa forma, além da prática fonética, a tarefa serviu também de revisão ao vocabulário estudado. A nossa ideia era a de que pronunciassem primeiro as palavras e apenas num segundo momento as escrevessem. Como defende, Bartolí (2005: 2), citado por Oviedo (2008: 106) «esta base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar la adquisición fónica», e que talvez «sea necesario introducir algunos cambios relativos al papel de la lengua escrita». Continua, reforçando mais adiante, que a prática das destrezas orais deveria basear-se apenas no suporte oral, pois «Con ello conseguiríamos que los aprendices no se fijaran en la ortografía y, en cambio, pusieran atención en la forma fónica» (Bartolí, 2005: 7, citado por Oviedo, 2008: 108).

Atividades 4 e 5: Canção: Ignacio Copani e Reportagem “Qué quieres ser de mayor?» (Anexos 5)

Em duas unidades didáticas distintas, os alunos contactaram e trabalharam com a língua espanhola realizada em dois contextos distintos. Na primeira situação, proporcionamos a audição de uma canção de um autor argentino. Nas tarefas propostas a partir dessa canção, incluímos a percepção de sons ou de palavras que se pronunciariam de forma distinta da que estavam habituados a ouvir. Esta breve abordagem serviu sobretudo para, uma vez mais, mostrar a existência de variantes e permitir-lhes o contacto com uma delas, neste caso com a variante rioplatense, falada na Argentina. Na segunda situação, foi projetado um inquérito realizado pela RTVE, que permitiu aos

alunos o contacto com a língua espanhola em contexto real, através de material autêntico, sempre desejável em aula de língua estrangeira. Além disso, através da repetição da letra das canções, os alunos vão aprendendo a música e a pronúncia correta, mesmo que não compreendam ainda todas as palavras.

Atividade 6: Voki

Esta atividade integrou-se numa unidade didática intitulada “¡ A trabajar!, desenrolou-se na terceira aula dessa sequência e foi realizada na sala de informática da escola.

Como momento de motivação para a aula, propusemos a visualização e audição de uma personagem animada (voki) que representava a professora, expondo as suas motivações, características pessoais e aptidões que a teriam levado a escolher a profissão de docente.

Seguidamente, a partir do modelo fornecido, os alunos teriam de elaborar um breve texto dentro dos mesmos moldes, utilizando o vocabulário estudado ao longo da unidade didática.

Por fim, após a correção do texto escrito, os alunos acederam à página da internet indicada pela professora e criaram a sua própria personagem.

Foi possível, ainda em aula, ouvirmos algumas das produções, o que os deixou bastante entusiasmados e com vontade de repetirem a tarefa. De facto, esta atividade pretendia, essencialmente, potenciar a dimensão do aluno como aprendiz autónomo, pois, tratando-se do uso das novas tecnologias, motiva-os e fornece-lhes ferramentas muito úteis para continuarem o aperfeiçoamento da pronúncia e da oralidade por eles próprios.

Tal como defende Brown (2001: 145):

The recent advances in educational applications of computer hardware and software have provided a rapidly growing resource for language classrooms. The practical applications of CALL (computer-assisted language learning) are growing at such a rapid pace that is almost impossible for a classroom teacher to keep up with the field.

Contudo, e sobretudo no que à pronúncia diz respeito, não podemos esquecer a idade e o nível em que os alunos se encontram, para nos

assegurarmos da sua capacidade de autocorreção. A mesma ideia é defendida no PCIC:

El profesor que aspire a obtener un buen resultado en esta tarea no solo debe estar preparado académicamente para «adaptar sobre la marcha» el método seguido a las necesidades manifestadas por los alumnos, sino que ha de saber integrar las prácticas de fonética correctiva en el conjunto de actividades interactivas del modo más natural posible. Por consiguiente, su papel no lo puede desempeñar ni un programa informático ni una grabación de vídeo, ni ninguna otra herramienta de las que a menudo se ofertan como recursos sustitutivos del profesor, quien, por lo demás, puede aprovechar las ventajas que todas ellas le ofrecen como meros instrumentos complementarios.

Atividade 7: Produção de diálogos (Anexo 6)

Tal como anteriormente mencionado, a pronúncia de sons isolados perde completamente o sentido se não é integrado numa sequência de palavras, num discurso. Além disso, os enunciados que produzimos podem variar, de acordo com a entoação que lhe conferimos. De facto, o tom, o ritmo, as pausas, variam conforme o ato de fala. Sabemos, por exemplo, que a entoação de uma pergunta é diferente da de uma ordem ou afirmação.

Para Lahoz Bengoechea (2012: 112), a entoação e o ritmo devem adquirir um papel central logo nos primeiros dias do nível de iniciação. Isto não significa que não deva ser um trabalho continuado, mas, como refere o autor, “ así se evita la obsesion de los alumnos por entender los significados de todas las palabras que se les dicen, y favorece que presten atención a la información prosódica(...)”. Também para Cortés Moreno (2002:67):

Incluir la prosodia en la pronunciación no es una cuestión meramente terminológica, sino, sobre todo, epistemológica, con claras repercusiones didácticas. Al incluirla en la pronunciación, se le permite el acceso al proceso instructivo. Del mismo modo que docentes y discentes acometemos la enseñanza/aprendizaje de unos determinados sonidos, también confiamos a nuestra labor, y no al azar, la adquisición de la acentuación, del ritmo, de la entonación y el empleo de las pausas en la lengua extranjera (LE).

Desta forma, quisemos propor uma atividade de produção de pequenos diálogos que expressassem, através da correta entoação, diferentes estados de espírito. Assim, após uma leitura e descodificação de algumas palavras desconhecidas, os alunos trabalharam os diálogos, conferindo-lhes a entoação adequada. A atividade foi primeiramente preparada em pares e, de seguida, representada diante da turma. Procedemos também à gravação audio dos diálogos, como já mencionado anteriormente. No início desta atividade, os alunos demonstraram alguma timidez e pouca autonomia. De facto, eram capazes de ler os enunciados corretamente, mostrando algum cuidado em pronunciar bem as palavras, mas foi-lhes algo difícil conferir a entoação adequada à situação representada, para que se aproximassem o mais possível de um contexto real. Além disso, quando solicitados para representarem as situações mais breves sem o suporte papel, os alunos mostraram-se reticentes e apenas dois grupos o conseguiram realizar. A este propósito, relembramos as orientações do PCIC:

El profesor tiene que transmitir al alumno la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo, pero que no lo es tanto conseguir una pronunciación cuasi perfecta, equivalente a la de los hablantes nativos, precisamente porque en el proceso de adquisición entran en juego muchas variables, que, con frecuencia, escapan a su propio control.

Esta atividade serviu também para perceber até que ponto os alunos já teriam assimilado a pronúncia correta de sons que já haviam estudado. Verificamos, agradavelmente, que a frequência de erros que no início eram mais sistemáticos diminuíra e que os alunos já tinham, na sua maioria, a capacidade de autocorreção, o que é um ponto bastante positivo. O maior entrave, pareceu-nos, naquele momento a pouca segurança nos elementos suprasegmentais, como o ritmo e a entoação, o que afetava, obviamente, a fluidez do discurso.

Concluimos facilmente que, tal como já referido no presente trabalho, um dos grandes entraves à oralidade em aula de língua estrangeira é a timidez,

a falta de confiança, que os alunos revelam. Souza Welp (2009: 70) mostra que o filtro afetivo (citado por Krashen, 1985) interfere de forma decisiva na aprendizagem de uma língua estrangeira:

A hipótese do Filtro Afetivo postula que o input compreensível é necessário, mas não suficiente para a aquisição. O indivíduo precisa estar “aberto” para o input. O Filtro Afetivo é um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar por completo o input compreensível que ele recebe. Quando ele está “alto”, o indivíduo pode compreender o que ele ouve e lê, mas o input não será adquirido. Isso ocorre quando o aluno está desmotivado, sem autoconfiança, ansioso ou “na defensiva”, ou seja, quando vê a aula de língua como um lugar onde suas fraquezas serão reveladas. O filtro está “baixo” quando o indivíduo não está preocupado com a possibilidade de falhar na aquisição da língua e quando se considera um membro potencial do grupo falante da língua-alvo.

Além das atividades propostas e implementadas em aula, consultamos outra bibliografia com diversas sugestões de exercícios de treino sobre a pronúncia. A falta de tempo no estágio não nos permitiu realizar muito mais. No entanto, a título de sugestão, deixamos em anexo algumas propostas apresentadas por Bueno Hudson (2012) que consideramos de todo o interesse para a aula de espanhol como língua estrangeira. (Anexos 7 e 8) .

Na nossa opinião, cabe ao professor, sem dúvida alguma, criar um ambiente favorável à aprendizagem e fomentar uma interação saudável, em que não existam bloqueios nem entraves à comunicação. Não é tarefa fácil, como não é qualquer uma das outras a que o docente se propõe. Contudo, os resultados que se vão conseguindo, progressivamente, são motivadores e recompensam todo o esforço e algum desânimo que o docente vai experienciando, inevitavelmente, na sua tarefa, diríamos mais, na sua missão.

6.6. Análise e reflexão sobre os resultados obtidos

O nosso objetivo inicial foi o de proporcionar aos alunos exercícios diferentes, com maior ou menor incidência no aspeto formal, tentando alcançar sempre o objetivo primordial da aula de língua estrangeira: a comunicação. Curiosamente, os exercícios que acreditávamos que poderiam causar mais constrangimentos e também alguma desmotivação, escuta/repete e treino de pares mínimos, foram muito bem aceites pelos alunos, que se mostraram bastante recetivos e colaborativos. Também as atividades baseadas em áudio-visuais (reportagem e canção) foram bastante apreciadas, como, neste caso, seria de esperar. A nossa opinião, tal como defendem vários autores, é a de que esta aproximação à realidade através de documentos autênticos é de extremo interesse, pois não só aproxima os alunos à língua falada em contexto real, como os motiva para a aprendizagem da mesma. Sobre este aspeto, advertimos que é fundamental que o material autêntico seja adequado ao nível em que os alunos se encontram. O mesmo deve acontecer, obviamente, com as atividades propostas em aula. Num nível inicial, como no caso das duas turmas com as quais trabalhamos, seria muito frustrante para os discentes a não compreensão das atividades e/ou dos materiais utilizados. Se por um lado, quisemos mostrar que o espanhol, afinal, não é “assim tão fácil de pronunciar”, consideramos que o recurso a exercícios de maior complexidade tê-los-ia dissuadido do empenho e esforço para o aperfeiçoamento da pronúncia.

Após as diferentes intervenções nas aulas, direcionadas à pronúncia, verificamos, essencialmente, uma maior atenção e um maior cuidado por parte dos alunos na tentativa de comunicação oral em língua espanhola. Podemos, de facto, afirmar que os alunos revelavam, no final da nossa prática de estágio, uma maior consciência da importância e da necessidade de aperfeiçoarem a oralidade em língua espanhola, e de que disso depende, também uma pronúncia correta. Na nossa opinião, os alunos conseguiram, na sua maioria, mostrar-se mais responsáveis na utilização da língua oral e foi possível desmistificar algumas das ideias pré-concebidas que tinham acerca do espanhol. Perceberam que, enquanto falantes de uma língua tão próxima à que se encontravam a aprender, tinham o dever de não ficar pelo mais básico na aprendizagem desta língua estrangeira, tendo a oportunidade de ir muito mais

além, uma vez que a sua língua materna o permite. Inevitavelmente, essa consciência revelou-se em algumas hesitações e inseguranças no uso da língua. Contudo, com o nosso apoio, os alunos foram superando pequenas barreiras, o que para nos foi bastante gratificante.

Relativamente a aspetos menos positivos, consideramos que a atividade de gravação de diálogos ficou aquém das nossas expectativas. Por um lado, como referido, se em pares os alunos trabalhavam bastante bem, quando se apresentavam diante da turma a falta de confiança e, sobretudo, a falta de hábitos no que respeita a apresentações orais, deixava-os desconfortáveis, o que não permitiu que a comunicação fluísse de forma espontânea, como desejável. O facto de se encontrarem nos níveis A1/A2, ainda que já no final do ano letivo, contribui também para a pouca desenvoltura nas produções orais. Além disso, como defende Cortés Moreno: «Otra de las creencias infundadas es que la entonación se aprende sencillamente a base de escuchar la LE en clase. ¡Ojalá que fuera así de fácil! Pero sabemos que la realidad es menos halagüeña.» (Cortés Moreno, 2002: 70).

Por outro lado, a falta de tempo e de oportunidade não permitiu que analisássemos o conteúdo das gravações a tempo de o trabalharmos com os alunos. O ideal seria uma audição em aula, a identificação dos erros e a correção dos mesmos, que poderia acontecer de diversas maneiras, e seguir-se, inclusivamente de uma nova gravação.

Além disso, um inquérito feito aos professores de Espanhol das escolas onde realizamos a prática de estágio teria sido, sem dúvida alguma, proveitoso, no sentido de verificarmos, para além do observado com a nossa orientadora, diferentes procedimentos e atuações e, sobretudo, a forma como a questão fonética era abordada.

De forma geral, no entanto, consideramos o nosso trabalho proveitoso, pois foi evidente o despertar do interesse dos discentes para uma capacidade linguística tão importante como outras competências da língua necessárias à comunicação.

7. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo verificar as dificuldades de pronúncia mais evidentes na aula de espanhol como língua estrangeira, nível de iniciação, e apresentar algumas sugestões de atuação com o objetivo de contribuir para a melhoria da competência da oralidade na sala de aula, tendo em conta os parâmetros definidos nos documentos reguladores para o ensino das línguas.

Procedemos também a uma análise do sistema vocálico e consonântico da língua espanhola, que deve fazer parte do conhecimento linguístico de todos os docentes de espanhol. Pretendemos demonstrar que o professor de língua estrangeira não necessita ser um perito em fonética, mas deve, no entanto, possuir conhecimentos sólidos e corretos acerca da mesma, pois só assim conseguirá perceber obstáculos à pronúncia dos alunos e elaborar estratégias adequadas à superação dos mesmos.

Analizamos ainda as atividades propostas nos manuais de espanhol com os quais os nossos alunos trabalham, tendo verificado que a pronúncia é muitas vezes negligenciada, aspeto já censurado por vários autores. Finalmente, apresentamos algumas atividades de integração de exercícios fonéticos em aula, tendo por base as diferentes metodologias surgidas ao longo dos tempos e respetivas propostas de atuação.

Quisemos provar que os exercícios de correção formal, centrados sobretudo nos sons da língua, aliados aos exercícios que incidem sobre os elementos suprasegmentais, podem, de facto, beneficiar a abordagem comunicativa que se ambiciona em aula, promovendo uma maior autoconfiança e um maior envolvimento na interação. Os exercícios propostos foram sempre pensados tendo em conta o nível dos alunos e tiveram como objetivo principal a consciencialização da importância da correção da pronúncia na comunicação. Os resultados, na nossa opinião, foram positivos, pois conseguimos despertar nos alunos um maior interesse por esta competência da língua e verificamos a superação de dificuldades, no que à pronúncia do espanhol diz respeito.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÓNICAS

- Ahumada, Gladys Pilar (2010), *La enseñanza de la pronunciación en ELE: Una asignatura pendiente*, Dissertação de Mestrado em Estudos Hispânicos, Universidade de Montréal, disponível em <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4508/AhumadaGladysP2010these.pdf> , acedido a 13 de agosto de 2015-09-21
- Alarcos Llorach, E. (1991), *Fonología española*, Madrid: Gredos, disponível em <http://foneticai.wikispaces.com/file/view/Fonolog%C3%ADa+sincr%C3%B3nica.pdf> , acedido a 15 de agosto de 2015
- Arroyo Hernández, I. (2009), « Tensión y cantidad en la corrección fonética con italo-fonemas: una propuesta para el aula de ELE», em *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 22, pp. 59-75, disponível em : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138260> , acedido a 15 de agosto de 2015
- Ávila, Raul (2003), « La pronunciación del español: medios de difusión masiva y norma culta» em *Nueva Revista de Filología Hispánica*, disponível em <http://www.colmex.mx/academicos/cell/ravila/docs/Pronunciacion.pdf> , acedido a 18 de setembro de 2015
- Baca Mateo, V.M. (2010), «Evolución de la Didáctica de las Lenguas» em *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 2, disponível em <http://www.eumed.net/rev/ced/13/vmbm.htm> , acedido a 15 de agosto de 2015
- Brown, D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, second edition, Nova York: Longman, disponível em <https://pedufopenenglish.files.wordpress.com/2014/06/teaching-by-principles-douglas-brown.pdf> , acedido a 14 de setembro de 2015
- Bueno Hudson, Richard (2012), «Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en la clase de español» em Instituto Cervantes, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/manchester_2012/05_bueno.pdf, acedido a 14 de agosto de 2015
- Cantero, Francisco José (2002), *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona: Edición de la Universitat de Barcelona
- Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M. J., de la Mota, C., Riera, M., & Ríos, A. (2003), «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español

como primera lengua y como lengua extranjera» em *Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante*, disponível em <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Carbo et al ELUA03.pdf>, acedido a 13 de setembro de 2015

- Carcedo González, A. (1998), *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés : particularidades de un acento extranjero*, Madrid: Instituto Iberoamericano de Finlandia, Series Hispano-Americana 2
- Consejo de Europa (2011), *Marco Común europeo para las lenguas : aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), Madrid: MECD-Anaya. Edição digital a cargo do Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm> acedido a 20 de junho de 2015.
- Cortés Moreno, M. (2002), «Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente» em *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol.14, pp. 65-75, disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0202110065/A/19475> acedido a 02 de junho de 2015
- Crystal, D. (1985), *Dicionário de Linguística e Fonética*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora
- Ferreira, T.J. (2012), *O Método da tradução aplicado ao ensino da Língua Inglesa*», *Artigo Científico de Pós-Graduação em Especialista em Gestão de Políticas Públicas para a Infância e Adolescência*, Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, Brasil, disponível em http://www.academia.edu/7575171/Artigo_O_M%C3%89TODO_DE_TRADU%C3%87%C3%83O_APLICADO_AO_ENSINO_DA_L%C3%8DNGUA_INGLESA
- Gil Fernández, J. (1989), *Los sonidos del lenguaje*, Madrid: Síntesis
- Gil Fernández, J. (2007) , *Fonética para profesores de Español: De la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros
- Gómez Torrego, Leonardo (1997), *Manual de Español Correcto I*, Madrid: Editorial Arco Libros
- Guitart, J. M. (2004), *Sonido y Sentido*, Washington D.C.: Georgetown University Press

- Instituto Cervantes (2006), Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español (PCIC). Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm , acedido a 20 de junho de 2015.
- Khansir, Ali A. (2012), « Error Analysis and Second Language Acquisition» em *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 5, pp. 1027-1032, disponível em <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/05/22.pdf> , acedido a 20 de agosto de 2015
- Lahoz Bengoechea, J.M. (2012), « La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo», em Gil Fernández (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, pp.93-131, Madrid: Editorial Edinumen
- Luque, S. (2012), «La corrección de los errores de articulación», em Gil Fernández (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, pp.43-74, Madrid: Editorial Edinumen
- Martins Cestaro, S. (1999), «O Ensino da Língua Estrangeira: História e Metodologia», em *Videtur* 6, disponível em <http://www.hottopos.com.br/videtur6/>
- Mellado, A. (2012) , «La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa» em Gil Fernández (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, pp.11-32, Madrid: Editorial Edinumen
- Ministerio da Educação (1997), *Programa Espanhol: Programa e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo*. Disponible em: <http://www.dgjidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143> acedido a 15 de julho de 2015.
- Morris García, E. K. (2012), *La importancia de la formación en fonética acústica y articulatoria en el profesorado de ELE*, Dissertação de Mestrado em Espanhol Como Língua Estrangeira, Universidade de Oviedo, disponível em http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4124/6/TFM_EmilyKMorris.pdf , acedido a 13 de setembro de 2015
- Navarro Tomás, T. (1918), *Manual de la Pronunciación Española*, Madrid: Centro de Estudios Históricos, disponível em <https://archive.org/details/manualdepronunci00navauoft>, acedido a 20 de agosto de 2015

- Nuñez Méndez, Eva (2005), *Fundamentos de Fonología y de Fonética española para hablantes de inglés – manual práctico de español como lengua extranjera*, Muenchen: Lincom Europa
- Odisho, Edward (2007) «A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation» em *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto- Vol.2*, disponível em ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6862.pdf, acedido a 20 de agosto de 2015
- Poch Olivé, D. (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid: Editorial Edinumen
- Poch Olivé, D. (2009), «La corrección fonética en español lengua extranjera», em *Revista MarcoELE,8*, disponível em http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf , acedido a 30 de agosto de 2015
- Ramos Oliveira, Adriana M. (2009), «LOS ALUMNOS HABLAN, PERO ¿CÓMO, CUANDO Y QUÉ CORREGIRLES?» em *Suplementos marcoELE, V encuentro brasileño de profesores de español*, Instituto Cervantes Belo Horizonte, disponível em http://marcoele.com/descargas/enbrape/ramos_fonetica.pdf , acedido a 25 de agosto de 2015
- Rico Ródenas, J. (2012), « El acento y la sílaba en la clase de ELE», em Gil Fernández (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, pp.75-87, Madrid: Editorial Edinumen
- Rodrigues Brandão, L. (2003), *Yo hablo, pero... ¿quién corrige?*, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de segunda Língua e Língua Estrangeira, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294467>, acedido a 14 de agosto de 2015
- Seco, Manuel (2001), *Gramática Esencial de español*, Madrid : Espasa Libros
- Souza Welp, A. (2009), « A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira» em *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 70-77, disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/5766> , acedido a 30 de agosto de 2015

- Usó Viciado, L. (2013), «Pronunciación en lengua extranjera e identidad», em *Cultura, Lenguaje y Representación / Culture, Language and Representation*, vol. XI, pp. 145-163, disponível em: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/1035>, acedido a 16 de agosto de 2015
- Usó Viciado, L. (2008), «La enseñanza de la pronunciación en L.E.: algunas consideraciones a tener en cuenta», em Revista *PHONICA*, vol.4,pp. 104-130, disponível em : <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>, acedido a 16 de agosto de 2015
- Villaescusa Illán, I (2009), «La Enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE», em *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico Selección de artículos CELEAP I*, pp. 127-145, disponível em : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf , acedido a 16 de setembro de 2015

Manuais adotados:

- Luísa Moreira e Suzana Meira, *Pasapalabra 7*, 2013, Porto Editora, revisão linguística de Manuel Pino Morgádez;

- Luísa Pacheco e M^a José Barbosa, *¡Ahora Español! 1*, 2014, Areal Editores, revisão linguística de Paula Vilas Eiroa;

- Luísa Pacheco e M^a José Barbosa, *¡Ahora Español! 2*, 2014, Areal Editores, revisão linguística de Teresa Corredoira;

- Luísa Moreira e Suzana Meira, *Español 3 – Nivel Elemental*, 2013, Porto Editora, revisão linguística de Manuel Pino Morgádez.

9. ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário aos alunos

ANEXO 2 – Sons do Espanhol – ficha de trabalho

ANEXO 3 – Bingo das palavras

ANEXO 4 – Ditado em imagens

ANEXO 5 – Canção de Ignacio Copani e Reportagem ¿Qué quieres ser de mayor?

ANEXO 6 – Diálogos

ANEXO 7 – Los esquemas entonativos del español e exercícios de prática da entoação

ANEXO 8 – Los sonidos del Español – exercícios

Anexo 1

A pronúncia em Língua Espanhola

Este questionário foi feito para identificar as tuas dificuldades e estratégias de aprendizagem em relação à pronúncia em língua espanhola.

É importante que respondas a todas as questões, com muita atenção e sinceridade.

O questionário é anónimo.

1. Consideras a língua espanhola uma língua “difícil” de aprender?

Sim ___ Não ___ Mais ou menos ___

2. Quando surge uma palavra em espanhol que já conheces, sabes sempre como se pronuncia?

Sim ___ Não ___ Às vezes ___

3. Quando surge uma palavra em espanhol que ainda não conheces, sabes sempre como se pronuncia, atendendo aos teus conhecimentos dos “sons das letras” em espanhol?

Sim ___ Não ___ Às vezes ___

4. Gostas de ler e de falar em espanhol nas aulas?

Sim ___ Não ___ Às vezes ___

5. Se respondeste “não” à pergunta anterior, por que razão isso acontece?

Porque não sei como as palavras se pronunciam. ___

Porque sou tímido/a. ___

Porque tenho receio de que a professora me corrija. ___

Porque tenho receio que os colegas se riam de mim. ___

6. Na tua opinião, com que frequência há momentos atribuídos ao “treino de pronúncia” nas aulas de espanhol?

Sempre ___ Nunca ___ Às vezes ___

7.

Que atividades consideras mais importantes para praticar a pronúncia em espanhol?

Atividades	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Falar espanhol nas aulas.				
Audição de poemas, canções, textos.				
Escutar textos enquanto os lês.				
Assistir a vídeos, curtas-metragens, filmes.				
Participar em diálogos e dramatizações.				
Repetir em voz alta após escutar o professor ou uma gravação.				
Pronunciar em voz alta palavras ou pares mínimos.				
Dividir e pronunciar as palavras em sílabas.				
Explicações fonéticas e regras sobre pronúncia.				
Ser corrigido pela professora nas intervenções orais.				
Escutar e corrigir os companheiros.				

8. Quais os cinco sons da língua espanhola que consideras mais difíceis de pronunciar?

Obrigada pela colaboração!

Anexo 2



ESCOLA SECUNDARIA DE LOUSADA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE LOUSADA

ES Lousada (Sede)

AE Lousada Centro

<http://www.esec-lousada.rcts.pt/>

EJERCICIOS DE FONÉTICA

FONEMA /a/

1. Escucha y repite
ama, anda, alza, andar,
batalla, mañana, sábana,
mamá, sacar, charlatán

2. Ordena las palabras de las frases siguientes.
 - a) sábanas lava las Ana
 - b) de manta mi blanca la es cama
 - c) trabaja en papá casa mañana cada
 - d) manzanas su Clara para asaba hermana
 - e) la está gata la en caja.

FONEMA /e/

3. Adivina, adivinanza. Resuelve la adivinanza y explícala.

En el medio del cielo estoy

Sin ser luna ni estrella

¿a que no sabes quién soy?

4. Escucha y repite.

pela/ pala meta/mata

lela/lila queda/ cada n

rezar/rizar bella/ valla

Fíjate: en español hay muchas palabras que cambian de significado si cambias la vocal. Es muy importante que pronuncies bien las vocales.

FONEMA /o/

5. Escucha y completa las palabras. Después, léelas en voz alta.

h...mbr...

s...ll...n

c...lz...nc...ll...s

r...c...g...r

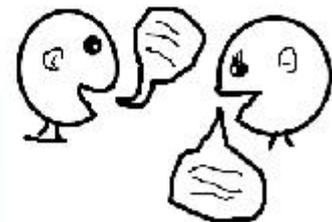
s...mbr...r...

d...s...yun...

p...qu...ñ...

l...br...

6. Escucha el texto y escríbelo. A continuación, léelo en voz alta.



Anexo 3

Bingo de las palabras

ato	bar	bajo
peso	harto	ser
bajó	habló	nata
caro	carro	dato
pero	corto	dado
nada	logo	mapa

Anexo 4



Dictado en imágenes



Anexo 5



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE LOUSADA
ES Louzada (Sede)
AE Louzada Centro
<http://www.esec-lousada.rcts.pt/>

Los Domingos en familia
una caja de sorpresas
el humor sobre la mesa
pasta casera y tv
los Domingos en familia
mimos chistes y emociones
como postres _____
chimentos, truco y café.



Los domingos en familia con
hermanos padre y suegra
con alguna _____
no podía faltar
los domingos en familia
para quitarte las penas
con aroma a cosa buena
de las manos de mamá.



La familia es un típico pan
comparten la risa la _____ y el pan
la familia es la copia más fiel
parece la tuya la mía y la de él
la familia un pequeño país
si está bien unida puede ser feliz
la familia te invita a pasar
en las buenas y en las malas
siempre va hacerte un lugar.

La familia es un típico pan
comparten la risa la bronca y el
pan
la familia es la copia más fiel
parece la tuya, la mía y la de él
la familia un pequeño país
si está bien unida puede ser feliz
la familia te invita a pasar
en las buenas y en las malas
siempre va hacerte un lugar

Ignacio Copani



<http://www.youtube.com/watch?v=vj0Kot7vJlc>

Anexo 6

Los saludos

1. En el médico:

- Buenos días.
- Buenos días.
- Puede pasar.
- Gracias.

2. En el Instituto:

- Buenas tardes.
- Buenas tardes.
- ¿Habéis preparado el trabajo?
- Sí, lo tenemos en el ordenador.

3. Dos amigos se encuentran:

- ¡Hola Juan!
- ¡Hola César!
- ¿Qué tal?
- Bueno, bien, tirando.
- ¿Y tú?
- Ya ves, cansado.

4. —¡Hola Cecilia!

- ¡Hombre, Luis, qué alegría!
- ¡Cuánto tiempo sin verte!
- ¡Es verdad, lo menos un mes!

Pidiendo información

1.

- Buenas tardes.
- Buenas tardes.
- ¿Qué desea?
- Necesito información sobre este viaje.
- Aquí tiene.
- Gracias.

2.

- ¡Hola, buenas!
- ¡Hola!
- ¿Tienes ya el libro?
- No, todavía no está aquí.
- Vale, vuelvo otro día.
- Hasta luego.
- Hasta luego.

Preguntando la hora

1.

- ¿Le importaría decirme la hora?
- Claro que no, son las tres y veinte.
- Gracias.
- De nada.

2.

- Perdone, ¿sabe qué hora es?
- Lo siento, no tengo reloj.
- No importa, gracias.

Hablando por teléfono

1.

- Ringgg
- ¿Dígame?
- ¿Podría hablar con el señor Fernández?
- Sí. Un momento, por favor.

2.

- Ringgg
- ¿Dígame?
- Hola, soy María. ¿Está Jorge?
- No, lo siento, no está.
- Vale, pues gracias. Hasta luego.
- ¡Hasta luego!

3.

- Ringgg
- ¿Eres Mila?
- No, soy su hermano. Espera un momento que ahora la llamo. ¡¡¡Mila!!!

4.

- Ringgg
- ¿Diga?
- Hola, ¿está Pablo?
- No, está en la escuela.
- Vale, gracias.
- ¿Quieres algo?
- Sí, por favor. Soy Pedro. ¿Puede decirle que me llame?
- Claro.
- Bueno, entonces, nada más, hasta luego.
- Adiós.

Anexo 7

► Actividad 27

Escucha las respuestas del siguiente ejercicio y decide cuál de las dos opciones corresponde con la respuesta pronunciada.

Ejemplo:

1. Vendrá alguien a recogerlo. ¿Quién? (↓)
2. Vendrá Fliuporaleduco a recogerlo. ¿Quién? (↑)

Nota del profesor: Seguimos añadiendo dificultad al tipo de ejercicio. La respuesta del alumno está basada en palabras que escucha y que tiene que relacionar con frases escritas. Para seleccionar cuál de las dos es la acertada, tendrá que prestar atención a la curva de entonación y decidir si es ascendente o descendente lo cual le hará optar por una u otra.

1. a) Sé quien se comió el pastel. → ¿Quién? ()
 b) Fue Anaximandro. → ¿Quién? ()
2. a) Comamos algo. → ¿Qué? ()
 b) Fresas con chorizo y crema. → ¿Qué? ()
3. a) ¿Me puedes hacer un favor? → ¿Sí? ()
 b) ¿Me dejas ver lo que has hecho? → Sí ()
4. a) Nos vamos de excursión. → ¿Cuándo? ()
 b) A medianoche. → ¿Cuándo? ()

- Clave del profesor:**
1. a) Sé quien se comió el pastel. → ¿Quién? (↓)
 b) Fue Anaximandro. → ¿Quién? ()
 2. a) Comamos algo. → ¿Qué? ()
 b) Fresas con chorizo y crema. → ¿Qué? (↑)
 3. a) ¿Me puedes hacer un favor? → ¿Sí? ()
 b) ¿Me dejas ver lo que has hecho? → Sí (↓)
 4. a) Nos vamos de excursión. → ¿Cuándo? ()
 b) A medianoche. → ¿Cuándo? (↑)

Fonte: Bueno Hudson, 2012: 45

Anexo 8

I Sonidos del español

► Actividad 1

Escucha los siguientes pares de palabras y decide si son iguales (=) o diferentes (≠) entre sí. Rodea tu respuesta con un círculo.

1. = / ≠ ► 2. = / ≠ ► 3. = / ≠ ► 4. = / ≠ ► 5. = / ≠ ► 6. = / ≠

Clave del profesor: 1. pero / perro: diferentes (≠) 2. pera / pera: iguales (=) 3. coro / codo: diferentes (≠)
4. pega / pera: diferentes (≠) 5. pida / ida: iguales (=) 6. cuero / cielo: diferentes (≠)

► Actividad 2

Escucha los siguientes tríos de palabras e identifica cuál de cada grupo es diferente. Rodea tu respuesta con un círculo.

1. a / b / c ► 2. a / b / c ► 3. a / b / c ► 4. a / b / c

Clave del profesor: 1. pega / pera / pega: b 2. lodo / loro / lodo: b
3. muere / muere / muele: c 4. canto / canto / cantó: c

► Actividad 3

Escucha atentamente y subraya la palabra de cada par que oigas.

1. canto / canta ► 2. bala / bola ► 3. sal / sol ► 4. para / pera

Clave del profesor: 1. canta 2. bola 3. sal 4. pera

Fonte: Bueno, Hudson: 31