

A FORMAÇÃO EM PRONÚNCIA DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

*La formación en pronunciación de profesores de Español como Lengua
Adicional: una propuesta didáctica*

Bruna da Rosa de LOS SANTOS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
brunadarosa1@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2605-0543>

Ubiratã Kickhöfel ALVES
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ukalves@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6694-8476>

RESUMO: A partir de uma noção de língua como Sistema Dinâmico Complexo (BECKNER *et al.*, 2009; DE BOT, 2017; LOWIE, 2017; VERSPOOR; VAN DIJK, 2015), consideramos a variabilidade no desenvolvimento bilíngue, bem como a integração dos vários componentes da gramática, como aspectos caracterizadores do desenvolvimento linguístico. Dessa forma, vemos a necessidade de que os professores de pronúncia em línguas adicionais saibam integrar o componente fonético-fonológico aos outros componentes da língua, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e eficaz, além de contextualizado. Neste trabalho, como exemplos de atividades voltadas a um ensino comunicativo de pronúncia, apresentamos uma proposta didática referente a quatro aulas de pronúncia em Espanhol para bilíngues Português/Espanhol de nível intermediário-avançado. Na construção das aulas de pronúncia, foram consideradas as bases de um ensino comunicativo do componente fonético-fonológico (ALVES, 2015; KUPSKE, ALVES, 2017; LIMA JR., ALVES, 2019), amparado pela noção de complexidade linguística. Portanto, as etapas pedagógicas representam uma adaptação da proposta de cinco etapas de ensino comunicativo da pronúncia na Segunda Língua, defendida por Celce-Murcia *et al.* (2010), a qual foi redefinida à luz dos princípios da complexidade. Por fim, propomos uma discussão sobre a formação de professores de Espanhol como língua adicional, considerando o compo-



nente fonético-fonológico integrado à função comunicativa da língua.
PALAVRAS-CHAVE: Espanhol como língua adicional; pronúncia; materiais didáticos.

RESUMEN: Desde una noción de lengua como Sistema Dinámico Complejo (BECKNER *et al.*, 2009; DE BOT, 2017; LOWIE, 2017; VERSPOOR; VAN DIJK, 2015), consideramos la variabilidad en el desarrollo bilingüe, así como la integración de los diversos componentes de la gramática, como aspectos característicos del desarrollo lingüístico. En función de ello, vemos la necesidad de que los profesores de pronunciación en idiomas adicionales sepan integrar el componente fonético-fonológico a los demás componentes de la lengua, asegurando que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y efectivo, además de contextualizado. En este trabajo, como ejemplos de actividades dirigidas a una enseñanza comunicativa de pronunciación, presentamos una propuesta didáctica referente a cuatro clases de pronunciación en Español. En la construcción de las clases de pronunciación se consideraron las bases de una enseñanza comunicativa del componente fonético-fonológico (ALVES, 2015; KUPSKE, ALVES, 2017; LIMA JR., ALVES, 2019) amparada en la noción de complejidad lingüística. Por lo tanto, las etapas pedagógicas representan una adaptación de la propuesta de cinco etapas de enseñanza comunicativa de la pronunciación en la Segunda Lengua, defendida por Celce-Murcia *et al.* (2010), la cual fue redefinida a la luz de los principios de la complejidad. Por fin, proponemos una discusión sobre la formación del profesorado en Español como lengua adicional, considerando el componente fonético-fonológico integrado a la función comunicativa de la lengua.
PALABRAS CLAVE: Español como lengua adicional; pronunciación; materiales didáticos.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos sobre o status do ensino de pronúncia de Espanhol em sala de aula no Brasil, podemos considerar que ainda há um abismo entre uma prática voltada a fins comunicativos em língua adicional¹ e o trabalho com o componente fonético-fonológico da língua alvo. Isso se deve a uma indefinição, por parte de professores e pesquisadores, sobre o que se entende por língua e seu desenvolvimento, dado que tal noção subjaz o trabalho dos professores em sala de aula, tanto em relação ao conhecimento linguístico como às abordagens/metodologias aplicadas. Além disso, o tradicional desinteresse referente à variabilidade intrínseca ao desenvolvimento bilíngue também contribui para a difusão de mitos como o do falante nativo (enquanto meta a ser alcançada no ensino-aprendizagem de línguas adicionais), ou ainda, da crença de que o sotaque estrangeiro precisa ser ‘neutralizado’. Dessa forma, ao ser desconsiderada tal variabilidade, o desenvolvimento bilíngue passa a ser encarado como linear e fadado ao fracasso, principalmente quando se trata de adultos aprendendo uma nova língua, já que os mesmos têm a sua língua materna bastante consolidada (FLEGE, 1995, 2003; FLEGE; BOHN, 2021).

O abismo entre práticas que priorizam a função comunicativa e práticas que focam somente em pronúncia (isoladamente) se acentua ainda mais porque nos próprios cursos de Licenciatura em Letras não há uma formação suficientemente conjugada entre “saber pronúncia” e “saber ensinar pronúncia”. No entanto, antes mesmo de discutir os objetivos de um ensino-aprendizagem significativo em pronúncia, é necessário que a agenda de pesquisa da área reconheça a variabilidade do desenvolvimento bilíngue e da própria língua alvo. Especificamente, no caso do Espanhol, idioma falado oficialmente em mais de vinte países, a variabilidade do sistema é essencial para o estabelecimento dos aspectos a serem desenvolvidos pelos aprendizes.

A partir de uma noção de língua (e de desenvolvimento linguístico) como um Sistema Dinâmico Complexo (BECKNER *et al.*, 2009; DE BOT, 2017; LOWIE, 2017; VERSPOOR; VAN DIJK, 2015), consideramos a variabilidade no desenvolvimento bilíngue, bem como a integração dos vários componentes da gramática. De acordo com tal concepção, acreditamos que dentre os objetivos pedagógicos do ensino-aprendizagem de Espanhol como língua adicional, é necessário considerar a língua em uso, assim como

¹Neste trabalho, não fazemos distinção entre os termos ‘língua estrangeira’, ‘segunda língua’ e ‘língua adicional’. Adotamos, preferencialmente, o termo ‘língua adicional’ seguindo, dessa forma, os atuais encaminhamentos e estudos da área de Aquisição/Bilinguismo.

o papel de variáveis psicocognitivas (como atenção) e o próprio papel do professor como mediador de oportunidades significativas de aprendizagem durante o desenvolvimento bilíngue. Dessa forma, vemos a necessidade crescente de formar professores de línguas adicionais que saibam integrar o componente de pronúncia às suas aulas, já que, para o profissional de ensino, não basta apenas “saber pronúncia”: é preciso, também, conhecer os aspectos envolvidos no processo que constitui o desenvolvimento fonético-fonológico, além de saber como é possível propiciá-los aos aprendizes da maneira mais significativa e eficaz. Além disso, estudos aplicados têm contribuído para que, desde a compreensão da noção de ‘inteligibilidade’, compartilhada entre falante e ouvinte, se possa construir um ensino de pronúncia com fins comunicativos e que, por sua vez, integre todos os componentes linguísticos (ALVES, 2021).

Neste trabalho, apresentamos uma proposta didática referente a quatro aulas de pronúncia em Espanhol. Esta proposta foi aplicada no estudo longitudinal da primeira autora deste trabalho (como parte de sua pesquisa de Doutorado, sob a orientação do segundo autor), como forma de acelerar o processo de desenvolvimento linguístico de estudantes brasileiros de Espanhol como língua adicional. Na construção das aulas de pronúncia, foram consideradas as bases de um ensino comunicativo do componente fonético-fonológico (ALVES, 2015; KUPSKE, ALVES, 2017; LIMA JR., ALVES, 2019), amparado pela noção de complexidade linguística. Para a elaboração dos planos, foi levada em consideração a premissa dos FUMMS (*Form-Usage-Meaning Mappings*), ou seja, mapeamentos entre forma, uso e significado na aula de línguas adicionais, tendo por base as afirmações de autores dinamicistas como Larsen-Freeman (2017) e Verspoor (2017). A partir da apresentação desses planos de aula, esperamos, com o presente trabalho, exemplificar o que consideramos constituir o termo “ensino comunicativo de pronúncia”.

Este artigo se estrutura da seguinte forma: na seção ‘Por quê, o quê e como ensinar pronúncia?’, apresentamos as três principais pautas da área quanto ao ensino de pronúncia em L2; a seguir, na seção ‘Mas o que é a noção dinâmica e complexa de língua e sua relação com a inteligibilidade da fala em L2?’, trazemos uma reflexão, ainda que breve, sobre a concepção de língua que ampara a construção dos planejamentos e o que entendemos por desenvolvimento bilíngue; logo, na seção ‘Propostas didáticas: aulas de pronúncia de Espanhol para brasileiros’, apresentamos os planejamentos elaborados. Por último, na seção intitulada ‘Considerações finais: por um ensino de pronúncia significativo e adaptativo’, encerramos o artigo propondo a conjugação entre o estudo

de aspectos formais de língua e tarefas comunicativas, tendo por base a visão dinâmica e complexa de língua.

POR QUÊ, O QUÊ E COMO ENSINAR PRONÚNCIA?

Embora, dentro da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), pesquisadores brasileiros venham contribuindo para a superação da lacuna relacionada ao ensino de pronúncia (ALBUQUERQUE; ALVES, 2020; ALVES, 2015; ALVES; LIMA JR., 2021), o eixo central das discussões ainda é sobre o porquê ensinar pronúncia, quando duas outras questões ficam de fora: quais conteúdos ensinar e como ensinar pronúncia.

Quanto à primeira questão, considerando uma noção dinâmica de língua e de seu desenvolvimento (BECKNER *et al.*, 2009; DE BOT, 2017; LOWIE, 2017; VERSPOOR; VAN DIJK, 2015), aliada à noção de ‘inteligibilidade’ da fala em Segunda Língua/L2 (MUNRO; DERWING, 1995, 2015; DERWING, MUNRO, 2015; ALBUQUERQUE, 2019)², o objetivo primário do ensino-aprendizagem de língua adicional passa a ser uma comunicação significativa entre falante e ouvinte, em que se admite que o objetivo do ensino de pronúncia é a fala inteligível, não a mera “redução do sotaque”. Tendo em conta que uma fala pode ser plenamente inteligível mesmo que haja marcas de acento estrangeiro na fala do aprendiz (MUNRO; DERWING, 2015; DERWING; MUNRO, 2015), julgamos que tal concepção constitui uma visão menos preconceituosa, em termos linguísticos, acerca de suas produções orais. Afinal, ao associarmos a visão dinâmica e complexa ao construto de ‘inteligibilidade em L2’, levamos em consideração as condições iniciais e o histórico linguístico dos aprendizes, sem forçá-los a abandonar por completo seu sotaque/acentos. Conforme Luchini e Jurado (2015), o sotaque faz parte da identidade linguística do falante. O alvo, portanto, deixa de ser um “falante nativo ideal” e passa a ser um falante inteligível para os outros usuários da língua alvo, nativos ou não-nativos. Dessa forma, retira-se do desenvolvimento bilíngue a carga negativa dada ao sotaque da primeira língua. Além disso, cabe mencionar que, através do ensino de pronúncia, os

²Dado o caráter de delimitação do trabalho, não iremos descrever os aspectos cruciais que caracterizam a visão dinâmica e complexa de língua, bem como não definiremos o construto de ‘inteligibilidade’. Para o leitor não familiarizado com estas visões/conceitos, vejam-se Beckner *et al.* (2009) e De Bot (2017), para uma visão dinâmica de língua e desenvolvimento, e Albuquerque (2019), para a definição de ‘inteligibilidade’.

aprendizes estarão desenvolvendo também suas habilidades de compreensão oral, dado que poderão ter contato com as diversas variedades da língua alvo.

Já em relação ao conteúdo a ser ensinado nas aulas de pronúncia, defendemos a seleção de aspectos fonético-fonológicos que sejam relevantes para o desenvolvimento da inteligibilidade e que considerem a variabilidade linguística. No caso do Espanhol, aprendido por brasileiros em contexto de não-imersão, cabe explicitar as questões mais difíceis para os aprendizes (como a nasalização das vogais em contexto nasal)³ e, gradativamente, aquelas que fazem parte de um aprimoramento mais avançado (como no caso da fricativização das oclusivas /b, d, g/)⁴. Cabe ressaltar que, em relação ao Espanhol, existe um caráter intuitivo, por parte dos professores, na seleção dos conteúdos que afetam a inteligibilidade da fala, ou seja, tal seleção parte de observações e experiências de sala de aula. De nosso conhecimento, ainda são inexistentes estudos empíricos sobre a relação dos aspectos fonético-fonológicos relacionados à inteligibilidade da fala em Espanhol por aprendizes brasileiros que podem vir ou não a afetar a inteligibilidade. Por isso, nesse momento, ainda não é possível elencar os aspectos fonético-fonológicos a serem considerados na construção da inteligibilidade do Espanhol falado como L2 por brasileiros. Partimos, exploratoriamente/intuitivamente, com base em estudos de Aquisição Fonético-Fonológica do Espanhol desenvolvidos no Brasil⁵, das características do Espanhol que, conseqüentemente, representam os aspectos mais difíceis para os aprendizes brasileiros.

Além disso, o aprendiz de Espanhol como língua adicional precisa de insumos das mais diversas variedades da língua, de modo a ter contato e a aprender a diferenciar e ouvir os diversos falantes nativos, desde o uruguaio ao madrileno, principalmente considerando-se futuros professores de Espanhol. No entanto, em muitos casos, ao terminarem a licenciatura em Letras Espanhol, os professores não possuem conhecimentos fundamentais em relação à pronúncia (BRISOLARA; SEMINO, 2014).

No caso de aprendizes de Espanhol, no geral, o foco da aprendizagem poderá recair sobre uma variedade específica da língua. No entanto, também é importante que

³Estudos de percepção (BRISOLARA; MATZENAUER, 2018; BRISOLARA; MATZENAUER; SEARA, 2019) apontam que aprendizes brasileiros de Espanhol recorrem às características da primeira língua quando se trata de vogais em contexto nasal.

⁴Conforme Brisolara (2014), ao longo do aprendizado de Espanhol, frequentemente, verificamos a produção das consoantes /b, d, g/ como oclusivas mesmo em contextos que se produziriam como sons fricativos ou aproximantes. Vale mencionar que alguns autores (MARTÍNEZ CELDRÁN, 1985, 1991; MARUSSO, 1995) consideram que não se trata de uma fricativa na fala nativa, mas, sim, uma aproximante.

⁵ Vejam-se os trabalhos mencionados nas duas notas anteriores.

qualquer aprendiz dessa língua tenha consciência de sua variabilidade, pois algumas variedades do Espanhol ainda são desprestigiadas (em relação ao Espanhol europeu que, por sua vez, é considerado o padrão). Portanto, o essencial no momento de selecionar os conteúdos é considerar a língua em uso, de modo a sempre ser ressaltada, em sala de aula, a pluralidade linguística do Espanhol.

Metodologias de ensino de pronúncia que partem, puramente, dos aspectos formais da língua, desconsiderando o *background* linguístico do aprendiz (como a sua língua materna) e o contexto efetivo de uso, são mecanicistas e desvinculadas dos fatores sociais, culturais e identitários que, por sua vez, também exercem um papel na construção e desenvolvimento linguísticos. Dessa forma, já nos encaminhando para a última questão sugerida no título desta seção (como ensinar pronúncia?), defendemos neste trabalho uma metodologia de ensino que vá além das tradicionais tarefas “ouça e repita”. Partimos, portanto, dos cinco passos defendidos por Celce-Murcia *et al.* (2010), obra essa considerada um marco no ensino de pronúncia contemporâneo (ALVES; LIMA JR., 2021). No entanto, repensamos esse roteiro à luz de uma concepção dinâmica de desenvolvimento linguístico. Conforme Celce-Murcia *et al.* (2010), os passos a seguir constituem o “ensino comunicativo de pronúncia”:

- (i) Descrição e análise: detalhamento do aspecto formal em estudo;
- (ii) Discriminação auditiva: prática auditiva que permita ao aprendiz discriminar/diferenciar o aspecto formal em estudo;
- (iii) Prática controlada: alguma prática de leitura (de caráter mais controlado) que leve o aprendiz a atentar para o aspecto em estudo;
- (iv) Prática guiada: prática de comunicação (sobretudo para o preenchimento de “lacunas de informação”) com foco no aspecto em estudo;
- (v) Prática comunicativa: práticas de fluência.

Conforme apontam Kupske e Alves (2017), Lima-Júnior e Alves (2019) e Alves e Lima Jr. (2021), os cinco passos, por si, não são suficientes para implementar um ensino comunicativo, além de corresponderem à mera sequência didática de “Apresentação-Prática-Produção”. Para pensarmos em um ensino de pronúncia contextualizado, integrado aos outros componentes linguísticos e focado no aprendiz, consideramos associar tais passos ao construto de inteligibilidade (ALBUQUERQUE, 2019) e à uma concepção clara de língua e desenvolvimento linguístico. Isso será feito na próxima seção.

MAS O QUE É A NOÇÃO DINÂMICA E COMPLEXA DE LÍNGUA E SUA RELAÇÃO COM A INTELIGIBILIDADE DA FALA EM L2?

De forma resumida, o paradigma da complexidade (Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos - TSDC)⁶ estabelece uma relação estreita entre cognição, língua e contexto. Abandona-se a visão inatista dos conhecimentos linguísticos e assume-se que tais conhecimentos fazem parte de um sistema (ou melhor, subsistema) comunicativo. Por sua vez, a língua faz parte de um sistema maior, o cognitivo, e esse de um sistema físico, o cerebral; esse, por sua vez, faz parte de um sistema ainda maior, o social/cultural. Isso porque, do ponto de vista neural, “o cérebro humano se permite ser moldado pelas particularidades da experiência cotidiana” (EAGLEMAN, 2017). Portanto, a habilidade linguística está intimamente relacionada às outras habilidades cognitivas.

Enquanto sistema dinâmico, a língua encontra-se em permanente mudança. Tal processo constante é impulsionado e caracterizado pela interação de diversos agentes. Tal fato constitui o caráter complexo e dinâmico da língua, de modo que seja impossível mapear e até mesmo listar todos os fatores que atuam no processo de desenvolvimento linguístico. Se pensarmos no processo de desenvolvimento de L2, por exemplo, podemos listar alguns desses fatores, como linguísticos (língua materna, variedade linguística), cognitivos (atenção, aptidão, consciência fonológica, percepção, memória), emocionais (ansiedade, timidez), contextuais (tempo de exposição à língua alvo, modalidade de ensino), entre muitos outros.

Considerando-se essa mudança como característica inerente ao sistema linguístico, a variabilidade não pode ser desconsiderada. A variabilidade dos dados linguísticos, portanto, é vista como constituinte do sistema e não mais relegada à esfera de “ruído”. Mudança e variabilidade do sistema linguístico são impulsionados por uma constante adaptação ao ambiente (VERSPOOR; LOWIE; DE BOT, 2021).

Em relação ao termo ‘inteligibilidade’ (MUNRO; DERWING, 1995, 2015; DERWING, MUNRO, 2015; ALBUQUERQUE, 2019), redefinido, recentemente, à luz da complexidade, tal conceito (que constitui princípio norteador no ensino-aprendizagem de pronúncia na visão dinâmica) faz parte de um gradiente de compreensão, “passando por estágios de reconhecimento/sintonização, recuperação e processamento lexical e fonético-fonológico até a associação semântica e a acomodação linguístico-cognitiva (não necessariamente seguindo uma ordem linear ao longo do gradiente)” (ALBUQUERQUE,

⁶O termo ‘TSDC’ foi cunhado por De Bot (2017) como forma de conciliar o paradigma dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) e da Teoria dos Sistemas Dinâmicos (TSD).

2019, p. 121). Em termos de operacionalização, esse construto implica, basicamente, o entendimento auditivo que ouvintes têm de um dado linguístico oral. Dito de outra forma, um aprendiz de Espanhol que é entendido/compreendido por um nativo da língua é, portanto, um falante inteligível, pois consegue estabelecer uma comunicação oral com seu ouvinte.

Acreditamos que, ao trabalhar com uma perspectiva dinâmica e complexa de língua, o objetivo primordial do ensino-aprendizagem de línguas adicionais seja a construção da inteligibilidade enquanto processo bidirecional (falante-ouvinte) no desenvolvimento bilíngue. Dessa forma, sob essa perspectiva, o próprio ouvinte pode aperfeiçoar a sua capacidade de entendimento da fala do outro, pois a inteligibilidade é um construto compartilhado (bidirecional). Além disso, ao encarar o desenvolvimento linguístico (não somente no caso de bilíngues) como um processo contínuo, é possível não somente entender a construção do conhecimento linguístico, bem como o seu funcionamento e seu papel social.

Novamente, cabe salientar que a revisão dos cinco passos para um ensino comunicativo de pronúncia, defendidos por Celce-Murcia *et al.* (2010), se faz necessária numa visão dinâmica de língua e de desenvolvimento linguístico, pois à luz dessa concepção é imprescindível considerar a interação entre os diversos componentes do sistema linguístico do bilíngue. Além disso, tal revisitação implica a inclusão de objetivos comunicativos claros, ou seja, faz-se necessário conjugar de forma mais enfática os componentes formais da língua e o conteúdo da proposta comunicacional que deve partir de um tema significativo e motivador para os aprendizes. Com base nessas premissas, a seguir, apresentamos as quatro aulas de pronúncia, construídas considerando-se um aporte dinâmico e complexo.

PROPOSTAS DIDÁTICAS: AULAS DE PRONÚNCIA DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

Nesta seção, apresentamos exemplos de quatro aulas de pronúncia do Espanhol, visando a deixar claro de que forma os construtos de ‘inteligibilidade’ (MUNRO; DERWING, 1995, 2015; DERWING, MUNRO, 2015; ALBUQUERQUE, 2019) e a visão dinâmica e complexa de língua (BECKNER *et al.*, 2009; DE BOT, 2017; LOWIE, 2017; VERSPOOR; VAN DIJK, 2015) podem operar no ensino de pronúncia de L2. As referidas aulas foram construídas e aplicadas ao longo de um estudo longitudinal, o qual

teve por objetivo mapear, semanalmente, o desenvolvimento vocálico de uma bilíngue brasileira Português/Espanhol (todas as aulas foram realizadas de forma síncrona/online). Tal estudo faz parte da pesquisa de doutorado da primeira autora deste artigo (DE LOS SANTOS, em elaboração), sob orientação do segundo autor⁷. Em relação ao perfil da bilíngue participante deste estudo, vale mencionar que a mesma é graduada em Letras Português/Espanhol, autoavaliada com níveis 5 e 6 nas habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e discurso, conforme as respostas fornecidas a partir do Questionário de Histórico da Linguagem (adaptado de Scholl e Finger, 2013).

Tais propostas didáticas foram formuladas para serem aplicadas em aulas de cinquenta a sessenta minutos. Todas as quatro aulas em questão possuem a mesma estrutura/sequência, contemplando os seguintes aspectos: (i) Vamos Conversar: Prática de conversação referente ao tema da aula; (ii) Vocabulário: Leitura ou Compreensão auditiva; (iii) Instrução explícita: Atenção aos sons do Espanhol; (iv) Exercícios de pronúncia: Tarefas de treinamento relacionadas à vogais e consoantes em Espanhol; e (v) Prática comunicativa: Conversação livre. Essas etapas representam uma adaptação das cinco etapas do ensino da pronúncia na Segunda Língua, defendidas por Celce-Murcia *et al.* (2010), redefinidas, neste trabalho, à luz dos princípios da complexidade (BECKNER *et al.*, 2009; DE BOT, 2017; LOWIE, 2017; VERSPOOR; VAN DIJK, 2015). Cumpre mencionar que, numa visão dinâmica e complexa de língua e ensino, os passos supracitados não podem ser vistos como etapas estanques, mas sim aspectos maleáveis cuja ordem ou inclusão/exclusão podem ser previstas a partir do conteúdo comunicativo do qual a aula está a serviço. A seguir, apresentamos, separadamente, cada uma das aulas.

AULA SOBRE VOGAIS DO ESPANHOL

Neste plano de aula, visamos focar nas características formais das vogais em Língua Espanhola. O estudo das vogais se justifica pelas divergências entre os sistemas vocálicos do Português Brasileiro (PB) e do Espanhol Rio-platense. Enquanto o PB possui sete vogais, o Espanhol possui um sistema mais compacto de cinco vogais (BRISOLARA, 2014; PEREYRON, 2017). Portanto, cabe aos aprendizes brasileiros

⁷Neste trabalho, concentramo-nos na apresentação dos planos de aula referentes às unidades temáticas. Os resultados advindos da aplicação de tais planos serão apresentados na Tese em questão, ainda em elaboração.

adaptar seu sistema vocálico de uma forma que possa dar conta das especificidades da língua alvo. Duas principais questões relacionadas às vogais são presentes ao longo do ensino-aprendizagem de Espanhol por parte de brasileiros: abertura vocálica e nasalização das vogais em qualquer contexto nasal, assim como ocorre, em muitos casos, no PB. Como forma de proporcionar um ambiente de participação e, conseqüentemente, interação entre a aprendiz e a docente, foi escolhido o tema “películas y series” (filmes e séries, em Português). Transcreve-se, no que segue, o roteiro da aula:

Quadro 1. Roteiro da aula “Películas y series”

TEMA: Películas y series
CONTENIDO: Las vocales del Español
PROCEDIMIENTOS: <u>1. Hablemos: Práctica de conversación libre (~5 minutos)</u> ¿Te gusta ver películas? ¿De qué tipo? ¿Te gusta ir al cine? ¿Recuerdas la última vez que fuiste al cine? ¿Qué película viste? ¿Te gustan las películas producidas en Brasil? <u>2. Vocabulario: Lectura (~10 minutos)</u> ¿Qué película/serie es? ¿Puedes adivinar? a. Es una película estadounidense de 2021 de comedia criminal. Ambientada en Londres durante el movimiento punk-rock de los años 70, la película gira en torno a Estella Miller, una aspirante a diseñadora de moda, mientras explora el camino que la llevará a convertirse en una notoria diseñadora de moda emergente. b. Es una serie de televisión web de ficción histórica, basada en el surgimiento del tráfico de cocaína desde Colombia durante los años ochenta. La historia comienza con Mateo Moreno, un fabricante de cocaína quien durante la dictadura de Pinochet sale de Chile. c. Un misterioso hombre está planeando el mayor atraco de la historia: entrar en la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre e imprimir 2400 millones de euros. Para llevar a cabo este ambicioso plan, recluta a un equipo de ocho personas con ciertas habilidades y que no tienen nada que perder. Este equipo requiere de once días de reclusión en la Fábrica, durante los cuales tendrán que lidiar con las fuerzas de élite de la policía y sesenta y siete rehenes. d. Es una película estadounidense de superhéroes de 2018, basada en el equipo de superhéroes de Marvel Comics. Después de haber adquirido la Gema del Poder que

había quedado bajo custodia de los Nova Corps en el planeta Xandar, el malvado titán intergaláctico Thanos intercepta la nave espacial que transportaba a los sobrevivientes de la destrucción de Asgard y la ataca.

e. La serie narra la vida de un grupo de estudiantes del exclusivo colegio privado “Las Encinas”, al que llegan tres nuevos alumnos becados de clase obrera, y donde las diferencias entre ricos y humildes dan lugar a un asesinato.

f. La trama de la serie se centra principalmente en la vida de cuatro mujeres teleoperadoras de la Compañía de telefonía, y aunque en un inicio el oficio de operador telefónico fuese destinado a los hombres - jóvenes que hasta entonces se habían encargado de entregar telegramas - rápidamente pasó a ser un trabajo principalmente realizado por mujeres, porque era un oficio para el que se necesitaba un alto nivel de paciencia y conllevaba mucho estrés y muchos de los antiguos trabajadores no se acabaron de adaptar a la nueva tarea.

g. Macarena es una joven ingenua que inducida por su jefe comete varios delitos de manipulación y malversación de cuentas en la empresa en la que trabaja. Es descubierta y acusada de cuatro delitos fiscales por lo que es recluida preventivamente en la cárcel Cruz del Sur. Allí se enfrenta al choque emocional que supone para ella entrar en la cárcel y a las complicadas relaciones entre las reclusas, entre las que destaca Zulema, la interna más peligrosa del centro. En la cárcel pronto descubre que las posibilidades de sobrevivir a los siete años que piden de condena pasan por cambiar, evolucionar y convertirse en otra persona muy distinta.

Adaptado de: <https://es.wikipedia.org/>

PELÍCULAS: La casa de papel - Las chicas del cable - Cruella - Vis a vis - Vengadores - Élite - Narcos

CONVERSACIÓN:

De las películas/series presentadas, ¿cuál te gusta más? ¿Por qué?

¿Cuál no te gusta? ¿Por qué?

3. Instrucción explícita: Atención a los sonidos del Español (~15 minutos)

En las sinopsis presentadas, vimos las palabras:

COMEDIA - DISEÑADORA - MISTERIOSO

¿Qué podemos decir sobre la pronunciación de las VOCALES en esas palabras?

Características generales de las vocales en Español:

- El sistema vocálico del Español es de 5 vocales: a - e - i - o - u
- Estas vocales se mantienen en cualquier posición de la palabra:

película	criminal	alioli
Estella	película	aspirante
tráfico	llevará	Manu
moda	comedia	diseñadora
recluta	durante	movimiento

- Duración de las vocales: En posición tónica, las vocales del Español son más cortas cuando comparadas a las vocales del Portugués Brasileño, incluso en diptongos y sílabas libres o trabadas: sobrevivientes – encargado.
- En general, las vocales átonas tienen una duración de 95-108 ms (Esp)/ 38-64ms (Port), mientras que las tónicas quedan entre 69-87 ms (Esp. de Madri)/136ms (Port).
- En Español, no tenemos una abertura vocálica en [ɔ] y [ɛ] como en Portugués, así que las palabras ‘serie’, ‘comedia’, ‘moda’, ‘notoria’ se pronuncian de forma distinta al Portugués.
- Nasalización en Español: básicamente, ocurre cuando la vocal se encuentra entre consonantes nasales como en ‘camino’ o después de pausa y antes de consonante nasal como en ‘ambientada’.
- Se mantienen las vocales en final de palabra: comete - centro.
- La articulación: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

4. Ejercicios de pronunciación: Ahora, vamos entrenar las vocales del español (~15 minutos)

Ejercicio 1: Lee la sinopsis de tu serie/película favorita. Recuerda poner especial atención a la pronunciación de las vocales.

Ejercicio 2: Escucha las siguientes palabras y entrena la pronunciación (BRISOLARA, 2014).

Ejercicio 3: Escribe una frase con cada una de las palabras del ejercicio anterior. ¿Qué tal frases sobre películas y series?

Ejercicio 4: Lee las frases que escribiste en el ejercicio anterior.

Ejercicio 5: Escucha las palabras y completa los huecos con las vocales (BRISOLARA,

2014).

A. p _ _ n _

B. c _ m _ n _

C. t _ st _ g _

D. s _ p _ rm _ rc _ d _

E. s _ _ l _

F. _ c _ nt _

G. n _ ch _

H. _ l _ gr _

Ejercicio 6: Escucha y escribe las vocales que faltan de este trabalenguas. Luego, léelo en voz alta (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2008).

Oy _ l _ r _ p _ qu _ o r _ p _ qu _ t _ e

d _ _ s _ r _ p _ qu _ t _ ador

qu _ tan bien r _ p _ qu _ t _ a.

5. Práctica comunicativa: Conversación libre (~5 minutos). Recuerda poner especial atención a la pronunciación de las vocales.

¿Puedes contarme la historia de tu película/serie favorita sin decirme el título?

Fonte: os autores.

Na proposta explicitada acima, como é possível observar, a retomada das características vocálicas apresentadas se dá tanto estruturalmente, com práticas mais controladas (como nos exercícios de pronúncia do passo quatro), como também de forma menos controlada, com tarefas comunicativas voltadas ao tema da aula (filmes e séries), indo ao encontro do sugerido nos cinco passos de Celce-Murcia *et al.* (2010). O próprio tema da aula nos fornece insumos para explicitação do aspecto formal em foco (neste caso, vogais do Espanhol), dado que o vocabulário é permeado por palavras com as vogais em contextos silábicos diversos, incluindo aqueles de maior dificuldade para os aprendizes (como sílaba com consoante nasal). Além disso, as práticas de conversação inicial e final

levam o aprendiz a produzir o vocabulário relacionado ao tema, vocabulário esse que, como dito, permite a prática de vogais em diversos contextos. Portanto, ao possibilitar que os itens-alvo sejam explorados dentro do tema comunicativo da aula, além de fazermos com que os aprendizes possam praticar sua pronúncia (explícita e implicitamente) e os convidarmos a atentar explicitamente para o componente fonético-fonológico da língua espanhola, proporcionamos um espaço no qual o caráter comunicativo é trabalhado de forma mais horizontal ao longo da aula.

AULA SOBRE ABERTURA VOCÁLICA EM ESPANHOL

Na segunda aula, apresentada a seguir, nosso foco recaiu na questão de abertura vocálica, visto que tal processo é recorrente no desenvolvimento bilíngue de brasileiros. Embora o sistema vocálico do Espanhol não possua duas vogais abertas, que produzam distinção entre palavras, brasileiros aprendendo Espanhol tendem a elevar as vogais /e/ e /o/ também na segunda língua (BRISOLARA, 2014). Em relação à escolha do tema, como as aulas propostas foram elaboradas para adultos bilíngues (de nível intermediário/avançado), o tema ‘Viajando por Uruguay’ (em PB, ‘viajando pelo Uruguai’) permitiu trabalhar a busca por informações sobre o país vizinho. Além disso, a viabilidade de viajar do Rio Grande do Sul (estado em que se encontrava a aluna a quem foram aplicadas as aulas) para o Uruguai é alta, dada a pequena distância geográfica entre tal estado e o país vizinho. Dessa forma, tomamos como partida a ideia de que os aprendizes poderiam compartilhar, inclusive, suas experiências com o Uruguai, ou ainda, suas pretensões de viagens pós-pandemia.

Quadro 2. Roteiro da aula “Viajando por Uruguay”

TEMA: Viajes – Viajando por Uruguay
CONTENIDO: Las vocales del Español - apertura vocálica
PROCEDIMIENTOS: <ul style="list-style-type: none">• Hablemos: Práctica de conversación libre (~5 minutos) ¿Te gusta viajar? ¿Conoces algún país hispanohablante? ¿Cuál? ¿A dónde te gustaría viajar después de la pandemia? ¿Por qué?• Vocabulario: Imaginemos que quieres viajar a Uruguay. Busca informaciones sobre el viaje y los paseos que puedes hacer en <https://turismo.gub.uy/> (~10 minutos) En el sitio dedicado al turismo en Uruguay, tenemos, por ejemplo, las siguientes informaciones introductorias sobre las ciudades uruguayas: “Calmas, seductoras, amenas, auténticas... así son las ciudades uruguayas. Montevideo, capital del Uruguay, es centro de negocios, eventos y cultura. La ciudad, con millón y medio de habitantes, se extiende junto al Río de la Plata y cuenta con playas sumamente disfrutables. Piriápolis es otra de las hermosas ciudades que tiene el país sobre la costa, y su estilo europeo es uno de sus principales encantos. La emblemática Punta del Este es sinónimo de calidad de vida y de diversidad de playas, atractivos y servicios. Colonia del Sacramento es una joya histórica en sí misma, que fue declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad en 1995. La peculiar arquitectura de esta ciudad refleja la continua disputa que mantuvieron los reinos de España y Portugal en la época de la colonia. Al norte del país, Rivera ofrece modernos free shops y centros comerciales irresistibles, para los turistas que disfrutan de ir de compras y de divertirse en grandes casinos.”. Adaptado de: https://turismo.gub.uy/index.php/lugares-para-ir/ciudades <p>PRÁCTICA DE CONVERSACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none">¿Encontraste las informaciones necesarias?¿Qué te llamó la atención?¿Qué paseos harías? ¿Por qué?¿Cuáles ciudades uruguayas conoces?¿Cuáles te gustaría conocer? ¿Por qué? • Instrucción explícita: Atención a los sonidos del Español (~15 minutos) En el sitio que visitamos y en el texto que leímos, vimos palabras como: MONTEVIDEO - ES - HERMOSAS - JOYA - HISTÓRICA - REFLEJA ¿Qué podemos decir sobre la pronunciación de las VOCALES en esas palabras? - En Español, no tenemos una apertura vocálica en O y E como en Portugués, así que las pa-

labras ‘Montevideo’, ‘es’, ‘hermosas’, ‘este’, ‘joya’, ‘histórica’ y ‘refleja’ presentan características fonético-fonológicas particulares.

- En Español, la vocal E presenta un grado de apertura cuando está en contacto con vibrante (sonido gráficamente representado por la letra R), con excepción de los casos en que la vocal va en sílaba trabada, como en ‘renta’ y ‘resto’ (BRISOLARA, 2014).

- La vocal O también presenta un grado de apertura cuando está en contacto con vibrante o cuando está delante de <j, g> con sonido [x], como en ‘escoger’ (BRISOLARA, 2014).

¿Con estas informaciones, podemos decir que hay palabras en el texto con apertura vocálica? ¿Cuáles? ¿Puedes percibir la diferencia entre la apertura vocálica en Portugués y Español?

4. Ejercicios de pronunciación: Ahora, vamos entrenar las vocales del español (~15 minutos)

A. Lee informaciones de la ciudad que más te gusta o que te gustaría conocer en Uruguay. No te olvides de poner atención a la pronunciación de las vocales (grado de apertura vocálica).

B. Escucha y repite (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2008):

ese - hermano - eje - época - cereza - decena - papel - saber - leer - ataque - ser - cárcel - cable - cofre

C. Escribe frases con las palabras del ejercicio anterior relacionadas al tema ‘viajes’.

D. Escucha y escribe (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2008):

E. Lee en voz alta las frases que has escrito en los ejercicios C y D.

5. Práctica comunicativa: Conversación libre (~5 minutos)

¿Cuál fue el viaje más hermoso que hiciste?

¿Te gustan los paseos por lugares históricos

Fonte: os autores.

Na aula apresentada acima, além de explorar textos autênticos de um site oficial do Uruguai como forma de fornecer aos aprendizes dados linguísticos reais do Espanhol,

Na aula apresentada acima, além de explorar textos autênticos de um site oficial do Uruguai como forma de fornecer aos aprendizes dados linguísticos reais do Espanhol, tal planejamento permite, ainda, que se trabalhem outros aspectos gramaticais, como o uso de tempos e modos verbais diversos (‘pretérito perfecto’ do modo indicativo; modo ‘condicional’). Além disso, o tema ‘viagem’ abre espaço para uma interação significativa

e um compartilhamento de experiências, levando, portanto, os aprendizes a se engajarem na produção oral. Como podemos ver, ainda, para além do ‘ouça e repita’, mesmo os exercícios mais controlados propostos retomam a temática comunicativa (como os exercícios C e E).

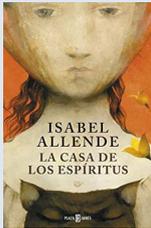
Cumprе mencionar, também, que aspectos referentes à variabilidade da língua se mostram apresentados de forma explícita no plano de aula acima. Conforme pode ser visto, o plano ressalta a possibilidade de as vogais médias-altas do espanhol serem produzidas em suas variantes alofônicas médias-baixas, a depender do contexto em que se inserem. Concebemos que a reflexão a respeito do processo de alofonia de língua mostra-se de caráter fundamental em uma concepção comunicativa e dinâmico-complexa de língua, sobretudo ao se considerar que tal concepção incorpora a variação em seus diferentes níveis, desde o alofônico até a variabilidade individual do aprendiz.

AULA SOBRE AS CONSOANTES DO ESPANHOL

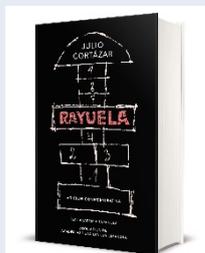
Na aula apresentada a seguir, tivemos como foco uma introdução às características consonânticas do Espanhol, a partir do tema motivador “literatura latino-americana”. A escolha de tal tema se deve ao fato de que ensinar uma língua é também poder conhecer e se aproximar um pouco mais da sua cultura (BARROS; MOREIRA; PONTES, 2015). Através desse contato com a literatura hispano-americana, podemos conhecer o outro, estabelecer relações e nos conhecermos enquanto cidadãos do mundo. Além disso, conforme Barros, Moreira e Pontes (2015), a partir da noção de ‘interculturalidade’⁸, “as aulas de Espanhol passam por um processo de mediação dos mundos das experiências e a valorização pessoal e identitária de cada cultura hispanohablante” (p. 35). Portanto, acreditamos que o ensino de pronúncia não deve estar desvinculado da aula de língua, de modo geral. Pelo contrário, o estudo explícito do componente fonético-fonológico pode e deve ser abordado de forma integrada aos demais componentes gramaticais e comunicativos.

⁸Conforme Barros, Moreira e Pontes (2015), o conceito de ‘interculturalidade’ deve ser entendido a partir da indissociabilidade entre língua e cultura e constitui, portanto, a interação entre as culturas de um aprendiz de Espanhol como Língua Estrangeira. Ainda segundo os autores, “Aprender a Língua Espanhola por meio da interculturalidade é valorizar as diversas formas de expressões e habilidades deste e de qualquer idioma.” (p. 36).

Quadro 3. Roteiro da aula “Grandes nombres de la literatura latinoamericana”

TEMA: Grandes nombres de la literatura latinoamericana
CONTENIDO: Consonantes
PROCEDIMIENTOS: 1. <u>Hablemos: Práctica de conversación libre (~5 minutos)]</u> ¿Te gusta la Literatura Latinoamericana? ¿Te parece que las obras literarias latinoamericanas representan una realidad muy cruda? ¿Qué sabes sobre el Realismo Mágico y el Boom Latinoamericano? <u>Para saber más:</u> Capítulo 1 (Canal Encuentro): https://www.youtube.com/watch?v=pQD4CfH8TLg 2. <u>Vocabulário: Lectura (~10 minutos)</u> Relaciona el resumen con la obra correspondiente ¹ . A. Narra la historia de Horacio Oliveira, su protagonista, y su relación con «la Maga». La historia pone en juego la subjetividad del lector y tiene múltiples finales. A esta obra suele llamársela «antinovela». B. El libro narra la historia de la familia Buendía a lo largo de siete generaciones en el pueblo ficticio de Macondo. C. En un pequeño y aislado pueblo en la costa del Caribe, se casan Bayardo San Román, un hombre rico y recién llegado, y Ángela Vicario. Al celebrar su boda, los recién casados se van a su nueva casa, y allí Bayardo descubre que su esposa no es virgen. Inmediatamente, Bayardo devuelve a Ángela Vicario a la casa de sus padres, donde es golpeada por su madre e interrogada por sus hermanos. Ángela culpará a Santiago Nasar, un vecino del pueblo. D. Es una novela dedicada al verdadero amor que perdura y supera las adversidades toda una vida. Es un homenaje al amor, las aventuras, el tiempo, la vejez y la muerte. 
¹ Textos adaptados de: https://es.wikipedia.org

E. Narra las vivencias de cuatro generaciones de una familia y la forma en la que esta se ve afectada por las transformaciones que vive Chile, el país donde se desarrolla la obra.



PRÁCTICA DE CONVERSACIÓN:

¿Ya leíste alguno de los libros presentados? ¿Cuál?

¿Te gustó? ¿Por qué?

¿Cuál de las sinopsis te pareció más interesante? ¿Por qué?

3. Instrucción explícita: Atención a los sonidos del Español (~15 minutos)

En los textos que leímos vimos palabras como:

NARRA - JUEGO - TIENE - ANTINOVELA - GENERACIONES - PEQUEÑO - CASA - LLEGADO

¿Qué podemos decir sobre la pronunciación de las **CONSONANTES** en negrita?

Características generales de las consonantes en Español:

- En Español tenemos dos sistemas de consonantes, el europeo, formado por 19 fonemas/sonidos consonánticos, y el hispanoamericano, formado por 17 fonemas/sonidos consonánticos (este también representativo de Andalucía e Islas Canarias).

- Sonidos en: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Sordos

Letra/ Grafía	c	f	h	j/g	k/q	p	s	t	x	ch ²						
Sonido	θ/s/k		f			-		x		k	p	s/h/z	t	ks/s	ʃ	
Ejemplo	veci- no casa		familia			histo- ria		genera- ciones/ juego		kios- co que	pue- blo	casa ais- lado	sie- te	éxito ex- ter- no ³	Chile	

Sonoros

Letra/Grafía					
Sonido					
Ejemplo					
b/v	d	g	l	y/ll	m
b/β	d/ð	g/ɣ	l	j/ʎ/ɜ/ dʒ	m
Bayardo/ antinovela	donde/ lle- gado	protagonista/ Maga	Ángela	Bayardo/ allí	hermanos
Letra/Grafía					
Sonido					
Ejemplo					
n	ñ	r/rr	r	w	
n	ɲ	r	ɾ	gu	
novela	pequeño	narra/relación	historia	web/Walter	

4. Ejercicios de pronunciación: Ahora, entrenemos las consonantes del español (~15 minutos)

Ejercicio 1: Escuche las palabras a continuación y diga cuándo el elemento destacado en negrita se pronuncia como oclusiva o como fricativa.

- a. **ba**calao / b. **ál**bum / c. **ca**beza / d. **veci**no / e. **nube** / f. **varón** / g. **nave** / h. **dato** / i. **conde** / j. **madre** / l. **nadar** / m. **diario** / n. **sonda** / ñ. **goya** / o. **agarrar** / p. **gota** / q. **agua** / r. **guerra** / s. **aguja** / t. **lago**

Ejercicio 2: Escucha y repite (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2008)

debate - divino - dama - danés - dragón - droguería - lindo - pendiente - espalda - molde - un dálmata - con desprecio - el drama

²No es una letra, pero sí un dígrafo (encuentro consonántico).

³Si la letra X aparece en inicio de palabra, se pronuncia también como [s], como en 'xilografía' (BRISOLARA, 2014, pág. 27).

Ejercicio 3: Escribe frases con las palabras del ejercicio anterior sobre el tema 'literatura hispanoamericana'.

Ejercicio 4: Lee las frases que escribiste en el ejercicio anterior.

Ejercicio 5: Escucha y marca la palabra que oigas (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2008)

pira/pida/pila

lila/lira/Lina/Lida

podo/poro/polo

hora/oda/hola

Ana/hada/ara/ala

loro/lodo/Lolo

moda/mora/mola/mona

vela/veda/vena/vera

Ejercicio 6: Escucha y repite (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2008)

risa-redondo-rata-rabo-rubí-corre-perro-tierra-rubios-israelí-honrado-enredadera-enrojecer-alrededor

Ejercicio 7: Lee la sinopsis presentada que más te agrada. No te olvides de poner atención a la pronunciación de las consonantes en Español.

Ejercicio 8: Lee en voz alta estos trabalenguas. (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2008)

Erre con erre, cigarro;

erre con erre, barril;

qué rápido corren los carros

llevando el azúcar del ferrocarril!

Mariposa que en rosa se posa

no es horrorosa sino hermosa,

pues cuando una mariposa

en rosa se posa,

es que también es rosa hermosa,

y por ello se pasa en esa rosa

la hermosa mariposa.

5. Práctica comunicativa: Conversación libre (~5 minutos)

¿Cuál fue el último libro que leíste? ¿Puedes contarme sobre el libro?

¿Te gustó? ¿Por qué?

¿Hay algún libro que deseas mucho leer/comprar? ¿Cuál?

Fonte: os autores.

Como é possível observar no planejamento, esta não é uma aula para aprofundar o estudo das consoantes do Espanhol, pois tem como objetivo explicitar, de modo mais geral, algumas das características mais salientes da língua, considerando aprendizes brasileiros. Esse é o caso do processo de fricativização das oclusivas /b, d, g/ e a produção da vibrante múltipla. Embora careçamos de estudos sobre o processo de desenvolvimento de tais fenômenos na produção de bilíngues brasileiros, observações feitas em sala de aula sugerem que tais especificidades são mais custosas na fala bilíngue.

AULA SOBRE O PROCESSO DE NASALIZAÇÃO VOCÁLICA EM ESPANHOL

A última sugestão de aula de pronúncia traz como foco o processo de nasalização vocálica em Espanhol. A partir da noção dinâmica e complexa de sistema linguístico, consideramos que a primeira e a segunda língua do falante compartilham um mesmo espaço fonético-fonológico (FLEGE, 1995, 2003; FLEGE; BOHN, 2021), e, portanto, estão em constante contato e passando por movimentos (também constantes) de adaptação e acomodação. Dessa forma, ao considerar que na primeira língua dos aprendizes brasileiros, neste caso, o PB, uma das características vocálicas é a nasalização de vogais em contextos nasais, tal característica é também levada para a produção em L2. No entanto, nem todas as vogais, em qualquer contexto nasal, são nasalizadas em Espanhol (BRISOLARA, 2014). Aprendizes brasileiros iniciantes, por exemplo, não percebem as diferenças da nasalidade entre as línguas sem uma instrução direcionada a tal aspecto (BRISOLARA; MATZENAUER, 2018). Fica clara, dessa forma, a importância de chamar tal fato à atenção dos aprendizes em sala de aula. No plano de aula a seguir, partimos do tema “cozinha” por dois motivos. O primeiro está relacionado a uma questão

cultural importante a ser trabalhada em aula (BARROS; MOREIRA; PONTES, 2015). Já o segundo motivo está relacionado ao fato de que tal tema proporcionou um vocabulário didático para a prática oral de vogais em contexto nasal.

Quadro 4. Roteiro da aula “Cocina”

TEMA: Cocina
CONTENIDO: nasalización de las vocales
PROCEDIMIENTOS: Hablemos: Práctica de conversación libre (~5 minutos) Si solo pudieras comer una sola cosa por el resto de tu vida, ¿qué sería? ¿Pides normalmente comida a domicilio? ¿Te gusta cocinar? ¿Qué te gusta hacer? Hablemos de las intolerancias. ¿Conoces a alguna persona celíaca (intolerancia al gluten) o con alguna intolerancia? ¿Qué problemas tienen o crees que tienen? ¿Crees que hay más intolerancias que antes? ¿Por qué? Vocabulario: ¿Qué te parece un panqueque de manzana? Vamos a mirar esa receta en: https://www.youtube.com/watch?v=GSEoSpaWjd0 (~10 minutos) Ingredientes: <ul style="list-style-type: none">● 2 manzanas● 2 huevos● 30 gr. de manteca derretida● Manteca● Sal● 220 gr. de harina● ½ litro de leche● Agua con gas● Azúcar● 2 cdas. de azúcar impalpable● Helado de crema Pasos: <ol style="list-style-type: none">1. Procesar los huevos, la manteca derretida, sal, harina, leche y un chorrillo de agua con gas.2. Llevar la masa a la heladera por 30 minutos.3. Enmantecar una sartén al fuego.4. Cubrir con azúcar todo el fondo y poner encima las manzanas en rodajas, cubrir con la masa y cocinar a fuego lento.5. Agregar azúcar impalpable y helado.

PRÁCTICA DE CONVERSACIÓN:

¿Qué te pareció esta receta? ¿La harías?

¿Preparas alguna receta especial de panqueques? ¿Cómo es?

Instrucción explícita: Atención a los sonidos del Español (~15 minutos)

En el video, escuchamos palabras como:

MANZANA - MANO - MANTECA - IMPALPABLE - PANQUEQUE - MANZANA -
BANANA - MOMENTO - IMPORTANTE - BASTANTE - ACOMODANDO - SARTÉN
- COMBINACIÓN - CANELA

¿Qué podemos decir sobre las vocales en negrita?

Características de las vocales en contexto nasal:

- Clase 01: básicamente, ocurre cuando la vocal se encuentra entre consonantes nasales como en ‘camino’ o después de pausa y antes de consonante nasal como en ‘ambientada’.
- ¿En cuál/es palabra/s de la receta hay vocales nasales?
- ¿La pronunciación de la palabra ‘banana’ es distinta entre Portugués y Español? ¿En qué aspecto?
- ¿Y la palabra ‘bastante’?

Ejercicios de pronunciación: Ahora, vamos entrenar las vocales del español (~15 minutos)

A. ¿Qué tal si repetimos las palabras de la receta?

B. Lee la receta completa en voz alta, poniendo atención a la pronunciación de las vocales en contexto nasal.

C. Escucha las frases que te presentamos a continuación e identifica cómo se producen las vocales ante consonantes nasales (BRISOLARA; SEMINO, 2014).

- a. El viento soplaba un aire tibio y pesado.
- b. Me gusta vivir aprovechando al máximo todo.
- c. Un colgante es un regalo que le puedes ofrecer a tu madre.
- d. Haz lo mejor que puedas para que el mundo cambie.
- e. Ana empezó a estudiar alemán hace dos años.
- f. Antiguamente la gente valoraba a la familia.

Práctica comunicativa: Conversación libre (~5 minutos). Recuerda poner especial atención a la pronunciación de las vocales.

Comparte una receta que te gusta mucho hacer o comer.

Fonte: os autores.

Destacamos que, nesse planejamento, tentamos oportunizar o contato com textos multimodais (vídeo/escrita) e autênticos da língua espanhola. Além disso, assim como nas demais sugestões apresentadas, a prática comunicativa viabiliza a retomada espontânea do vocabulário (pelo menos parte dele) com o aspecto fonético-fonológico estudado.

Ao termos verificado os quatro planos de aula, comentários preliminares acerca da eficácia da proposta mostram-se pertinentes. Quanto a esse aspecto, cabe mencionar o relato positivo da participante em relação às aulas e às tarefas de pronúncia, as quais viabilizaram uma retomada e um refinamento de aspectos fonético-fonológicos do sistema vocálico da bilíngue. Por sua vez, como as análises do estudo longitudinal estão em andamento, não é possível, neste momento, afirmar o resultado do impacto das aulas de pronúncia no sistema vocálico da participante. Dados preliminares indicam que houve uma estabilização do sistema durante o período de instrução em L2 (que se mostrava com uma alta variabilidade individual antes da instrução), tanto em relação às vogais da L1 como da L2. Ainda que tais resultados sejam preliminares, consideramos destacar o relato da aluna, a partir do qual se verifica que essa se sente não somente mais segura, mas também mais motivada para continuar realizando estudos sobre os sons do Espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM ENSINO DE PRONÚNCIA SIGNIFICATIVO E ADAPTATIVO

Neste trabalho, tivemos o objetivo de apresentar quatro propostas de aulas sobre Espanhol para aprendizes brasileiros, conjugando o componente fonético-*Fonte: os autores.*

Destacamos que, nesse planejamento, tentamos oportunizar o contato com textos multimodais (vídeo/escrita) e autênticos da língua espanhola. Além disso, assim como nas demais sugestões apresentadas, a prática comunicativa viabiliza a retomada espontânea do vocabulário (pelo menos parte dele) com o aspecto fonético-fonológico estudado.

Ao termos verificado os quatro planos de aula, comentários preliminares acerca da eficácia da proposta mostram-se pertinentes. Quanto a esse aspecto, cabe mencionar o relato positivo da participante em relação às aulas e às tarefas de pronúncia, as quais viabilizaram uma retomada e um refinamento de aspectos fonético-fonológicos do sistema vocálico da bilíngue. Por sua vez, como as análises do estudo longitudinal estão em andamento, não é possível, neste momento, afirmar o resultado do impacto das aulas de pronúncia no sistema vocálico da participante. Dados preliminares indicam que houve

uma estabilização do sistema durante o período de instrução em L2 (que se mostrava com uma alta variabilidade individual antes da instrução), tanto em relação às vogais da L1 como da L2. Ainda que tais resultados sejam preliminares, consideramos destacar o relato da aluna, a partir do qual se verifica que essa se sente não somente mais segura, mas também mais motivada para continuar realizando estudos sobre os sons do Espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM ENSINO DE PRONÚNCIA SIGNIFICATIVO E ADAPTATIVO

Neste trabalho, tivemos o objetivo de apresentar quatro propostas de aulas sobre pronúncia de Espanhol para aprendizes brasileiros, conjugando o componente fonético-fonológico da língua-alvo aos outros componentes da gramática, bem como a um tema comunicativo. A partir de uma noção dinâmica e complexa de língua, acreditamos que é preciso considerar o *background* linguístico do aprendiz, além de proporcionar um ambiente que fomente e motive a interação através da prática oral. fonológico da língua-alvo aos outros componentes da gramática, bem como a um tema comunicativo. A partir de uma noção dinâmica e complexa de língua, acreditamos que é preciso considerar o *background* linguístico do aprendiz, além de proporcionar um ambiente que fomente e motive a interação através da prática oral.

Nos planos de aula de pronúncia apresentados neste trabalho, tivemos como objetivo a conjugação entre aspectos formais e tarefas comunicativas. Acreditamos que, dessa forma, é possível colaborar com o processo de desenvolvimento de uma fala inteligível. Por considerarmos que o desenvolvimento bilíngue é dinâmico e permeado por diversos agentes (como contexto, frequência de usos, fatores emocionais, atenção, entre diversos outros), aulas menos mecanicistas colaboram para a construção de um conhecimento mais significativo e plural. Embora a área careça de estudos adicionais sobre percepção e produção de Espanhol como L2, principalmente no que tange à inteligibilidade da fala, é possível, metodologicamente, aliar o componente fonético-fonológico às práticas comunicativas. Além disso, é importante ressaltar a pluralidade linguística da língua espanhola em sala de aula, o que se mostra possível através da reflexão acerca de variantes alofônicas da língua, levando os aprendizes não somente a conhecer as diversas variedades da língua-alvo como também poder identificá-las, principalmente em casos de futuros docentes de Espanhol.

Os planos de aula foram elaborados tendo-se como meta um ensino comunicativo de ensino, tendo como base os passos pedagógicos propostos em Celce-Murcia *et al.* (2010). É preciso deixar claro que, em uma visão dinâmica e complexa, tais passos não devem ser vistos como uma sequência estanque, mas sim como pontos de ancoragem que podem ser alterados a serviço da função comunicativa a ser atingida com o aspecto fonético-fonológico que se mostra como foco. Dessa forma, os planos propõem momentos de reflexão e uso da língua, sempre sobre a égide de que os aspectos formais estão a serviço dos comunicativos (os quais, sob tal concepção, serão atingidos a partir de tais aspectos formais). Mais do que isso, é preciso mencionar que, numa visão dinâmica e complexa, as relações entre professor e alunos em uma sala de aula apresentam caráter emergente. Nesse sentido, o próprio plano de aula não pode ser tratado como uma mera “rotina de passos”, mas, sim, como um instrumento que possibilite a interação, a partir do uso de formas linguísticas que possibilitem essa interação. Isso demanda preparo do professor, o qual, para além de um plano bem definido, deve saber adaptá-lo e reestruturá-lo à medida em que novas situações de uso de linguagem emergem em sua aula. O plano de aula não deve, portanto, ser visto como um instrumento fechado. Esse é um dos fatores que motiva a apresentação do presente trabalho, uma vez que esperamos que as sequências didáticas aqui apresentadas possam motivar os docentes a elaborarem as suas próprias sequências, baseados na sua realidade e nos seus objetivos.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade de uma formação direcionada ao ensino do componente fonético-fonológico de forma contextualizada e integrada aos demais componentes da gramática. Saber pronúncia não habilita os licenciados em Letras a ensinar pronúncia porque, no geral, falta o conhecimento aplicado, ou seja, sobre como conduzir as aulas, em termos metodológicos. Embora a agenda de pesquisa em pronúncia tenha se dedicado à defesa de um ensino contextualizado, a questão sobre como abordar tal aspecto ainda carece de atenção.

Para além da apresentação dos quatro planos de aula realizada neste trabalho, esperamos, com o presente artigo, que a discussão aqui levantada sirva de embasamento para que os professores possam sentir-se instigados a elaborarem os seus próprios planos de aula, motivados pelos potenciais “modelos” de atividades aqui apresentados. Esperamos, também, ter deixado clara a necessidade de integração do componente fonético-fonológico aos outros componentes linguísticos na aula de Língua Adicional. Acreditamos que, a partir de tal integração, poderemos ter aulas mais eficientes e

motivadoras não somente no que diz respeito aos aspectos concernentes à pronúncia, mas no que concerne a todos os outros aspectos linguísticos que garantem uma fala inteligível.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. I. A. **Caminhos Dinâmicos em Inteligibilidade e Compreensibilidade de Línguas Adicionais:** um estudo longitudinal com dados de fala de Haitianos aprendizes de Português Brasileiro. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/207592>. Acesso em: 07 mar. 2022.

ÁLVAREZ, P. N.; RODRÍGUEZ, J. R. **Fonética** - Medio B1. Madrid: Anaya, 2008.

ALVES, U. K. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. **Versalete**, v. 3, p. 392-413, 2015.

ALVES, U. K. Aquisição fonético-fonológica de L2. **Cadernos de Linguística**, v. 2, p. 01-28, 2021.

ALVES, U. K.; LIMA JR, R. M. Instrução explícita. In: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR., R. (Org.). **Investigando os sons de línguas não nativas:** uma introdução. 1ed. Campinas-SP: Editora da ABRALIN, 2021, p. 175-204.

BARROS, F. R. G.; MOREIRA, G. L.; PONTES, V. O. A interculturalidade no ensino de Espanhol como língua estrangeira. In: GOMES, A. T.; PONTES, V. G. (Org.). **Espanhol no Brasil:** Perspectivas teóricas e metodológicas. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 33-43.

BECKNER, C.; BLYTHE, R. A.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; CROFT, W.; ELLIS, N.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. Language is a Complex Adaptative System: Position Paper. **Language Learning**, p. 1-26, 2009.

BRISOLARA, L. B. Fonemas, sonidos y letras. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. (Org.). *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 15-39.

BRISOLARA, L. B. El sistema consonántico del español y del portugués. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. (Org.). *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 55-74.

BRISOLARA, L. B. El sistema vocálico del español y del portugués. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. (Org.). *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 41-54.

BRISOLARA, L. B.; MATZENAUER, C. L. B. A nasalidade vocálica em espanhol: um estudo de percepção. **REVISTA DA ANPOLL (ONLINE)**, v. 1, p. 12-29, 2018.

BRISOLARA, L. B.; MATZENAUER, C. L. B.; SEARA, I. C. A vogal /a/ do Espanhol em contexto nasal – A produção de brasileiros. **Revista Linguística (Online)**, v. 35, p. 11-34, 2019.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

DE BOT, K. Complexity Theory and Dynamic Systems Theory. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (ed.). **Complexity Theory and Language Development**: In celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 51-58.

DE LOS SANTOS, B. R. **Movimentações dinâmicas e auto-organização no espaço vocálico bilíngue (L1: Português/L2: Espanhol)**: Possíveis implicações atencionais em atrito de L1. Projeto de Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation fundamentals**: evidence-based perspectives for L2 teaching and research. Amsterdam: John Benjamins, 2015.

EAGLEMAN, D. **Cérebro**: uma biografia. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

FLEGE, J. E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (ed.). **Speech perception and linguistic experience**: issues in cross-language research. Timonium: York Press, 1995. p. 233-277.

FLEGE, J. E. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In: MEYER, A; SCHILLER, N. (eds). **Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production**: Differences and Similarities. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 319-355.

FLEGE, J. E.; BOHN, O. S. The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In: WAYLAND, R. (ed.). **Second Language Speech Learning**: Theoretical and Empirical Progress. Cambridge: Cambridge University Press, 2021, p. 3-83.

KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K. Orchestraint Chaos: Teaching Foreign Language Pronunciation in the Complexity Paradigm. **Fórum Linguístico**, v. 14, p. 2771-2784, 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: the lessons continue. In: ORTEGA, L.; HAN, Z.H. (eds.). **Complexity Theory and Language Development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 11-50.

LIMA JR, R. M.; ALVES, U. K. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. **Revista do GEL** (Araraquara), v. 16, p. 27-56, 2019.

LOWIE, W. Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (eds.). **Complexity Theory and Language Development**: in celebration of Diane Larsen Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 123-141.

LUCHINI, P. L.; JURADO, M. A. G. Sobre el ‘grado de acento extranjero’ y ‘fluidez’ en la clase de pronunciación inglesa: Un estudio evaluative. **Organon**, v. 30, n. 58, p. 193-213, 2015.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. Cantidad e intensidad en los sonidos obstruyentes del castellano: hacia una caracterización acústica de los sonidos aproximantes. **Estudios de Fonética Experimental I**, Laboratorio de Fonética, Facultad de Filología, Universidad de Barcelona, p.71-129, 1985.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. Sobre la naturaleza fonética de los alófonos de /b, d,g/ en español y sus distintas denominaciones. **Verba**, Anuario Galego de Filoloxía, ISSN 0210-377X, v. 18, p.235-253, 1991.

MARUSSO, A. Fenômenos de enfraquecimento consonantal no espanhol argentino de Rosario. Dissertação (Mestrado em Letras). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language Learning**, v. 45, n. 1, p. 73-97, 1995.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Intelligibility in research and practice: teaching priorities. In: REED, M.; LEVIS, J. M. (eds.). **The Handbook of English Pronunciation**. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015, p. 377-396.

PEREYRON, L. A produção vocálica por falantes de Espanhol (L1), Inglês (L2) e Português (L3): Uma perspectiva dinâmica na (multi) direcionalidade da transferência linguística. 332f. Tese de Doutorado em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172391>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisa com bilíngues. *Nonada-Letras em Revista*, v. 2, nº 21, 2013.

VERSPoor, M.; LOWIE, W.; DE BOT, K. Variability as normal as apple pie. **Linguistics Vanguard**, 7, p. 1-11, 2021.

VERSPoor, M.; VAN DIJK, M. Initial Conditions. In: DÖRNYEI, Z.; MacINTYRE, P. D.; HENRY, A. (eds). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 38-46.

VERSPOOR, M. Complex Dynamic Systems Theory and L2 pedagogy: lessons to be learned. In: ORTEGA, L.; HAN, Z.H. (eds.). **Complexity Theory and Language Development:** in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 209-231.

Recebido em: 14 mar. 2022.

Aceito em: 30 mai. 2022.