



miguilim

revista eletrônica do netli

volume 10, número 2, maio-ago. 2021

ENSINO DA PRONÚNCIA DO ESPANHOL NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS



TEACHING SPANISH'S PRONOUNCIATION IN THE TEACHING BOOKS OF THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL SCHOOL

Kellen Benites de Oliveira MORAES
Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

Josiane Cardoso FERREIRA
Centro de Ensino Superior de Maringá, Brasil

Luciene Bassols BRISOLARA
Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS
RECEBIDO EM 26/02/2021 • APROVADO EM 26/04/2021
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i2.3267>

Resumo

Ao verificar livros didáticos disponíveis para o ensino da Língua Espanhola nas escolas da rede pública da cidade de Rio Grande (RS), constatamos que os exercícios que contemplam aspectos relativos à fonética e à fonologia aparecem de forma tão discreta que se acredita que não são considerados muito importantes para o aprendizado do aluno. Considerando tal constatação, nosso estudo tem por objetivo analisar o ensino da pronúncia da Língua Espanhola abordado nos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, dando

ênfase à importância do ensino/aprendizagem na sala de aula dos aspectos formais da língua no que diz respeito à pronúncia. O estudo fundamenta-se em discussões encontradas em Brandão (2003), Baralo (2004), Navarro Tomás [1918] (2004) e Brisolara (2016). Para a realização da pesquisa, verificamos nos materiais todas as atividades sobre pronúncia, analisamos como foram abordadas e discutimos alguns fenômenos da Língua Estrangeira que podem ser contrastados com a Língua Materna dos alunos para complementar a explicação dada nos manuais analisados.

Abstract

When checking textbooks available for the teaching of the Spanish language in public schools in the city of Rio Grande (RS), we found that the exercises that contemplate aspects related to phonetics and phonology are shown so discreetly that it is believed that they are not considered very important for student learning. Considering this observation, our study aims to analyze the teaching of Spanish pronunciation in the textbooks of the final years of elementary school, emphasizing the importance of teaching/learning in the classroom on the formal aspects of the language regarding pronunciation. The study is based on discussions found in Brandão (2003), Baralo (2004), Navarro Tomás [1918] (2004) and Brisolara (2016). In order to carry out the research, we checked all the pronunciation activities in the materials, analyzed how they were addressed and we discussed some foreign language phenomena that can be contrasted with the students' mother tongue to complement the explanation given in the analyzed manuals.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Ensino da pronúncia de espanhol. Anos finais. Livros didáticos.

Keywords: Teaching Spanish pronunciation. Final years. Didactic books.

Texto integral

Introdução

Nosso trabalho tem por objetivo destacar a relevância do ensino da pronúncia como componente oral em sala de aula e investigar como é apresentado esse aspecto em livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental - do 6º ao 9º ano, visto que esses são os primeiros anos em que os estudantes têm contato com a Língua Espanhola na escola. Foram analisados os livros da coleção “Español Entre Líneas”, coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2017, de autoria de Rosemeire Silva, Luiza Martins e Ana Beatriz Mesquita, publicados pela editora Saraiva. A escolha desta coleção deu-se por ser, dentre os diversos livros didáticos analisados para a realização deste estudo, a que mais abordava a questão da pronúncia e a mais adotada por escolas públicas brasileiras.

O interesse por esse tema deve-se à proximidade do português com o espanhol que, em um primeiro momento, facilita a aprendizagem¹ da língua estrangeira por brasileiros, pois eles conseguem se comunicar na língua espanhola desde os primeiros contatos com o idioma. À medida que aprimoram seus estudos,

¹ Neste estudo, os termos ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ são usados como sinônimos.

passam a apresentar dificuldades no desenvolvimento de aspectos relacionados à pronúncia. Considerando essa proximidade linguística, acreditamos que é possível abordar questões relativas à pronúncia da língua espanhola na sala de aula, mesmo que o tempo destinado ao ensino da língua estrangeira nas escolas públicas seja de, no máximo, 2h/aula semanais. Com esse estudo, almejamos verificar e analisar as atividades sobre pronúncia encontradas nos livros didáticos que constituíram a amostra deste estudo, considerando se tais atividades são suficientes para a aprendizagem efetiva do estudante brasileiro.

O estudo é organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos uma discussão sobre a importância do ensino de pronúncia, focando na proximidade linguística do espanhol e do português; na segunda, tratamos de algumas diferenças entre o espanhol e o português no que tange aos sons dessas línguas; na terceira, descrevemos a metodologia empregada para a realização do estudo; na quarta seção, apresentamos a análise dos livros didáticos e, por fim, expomos nossas considerações sobre o tema do estudo.

A importância do ensino da pronúncia

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre a importância de se trabalhar com a pronúncia em sala de aula, refletimos sobre a familiaridade entre as duas línguas, e como ela pode ser benéfica em curto prazo na aprendizagem dos estudantes brasileiros de espanhol. Além disso, abordamos a importância da motivação para que os estudantes obtenham uma aprendizagem significativa na aquisição da língua-alvo.

Considerando que a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa apresentam muitas similaridades, dado que são línguas derivadas do latim, essas semelhanças até certo ponto servem de estímulo ao aluno, pois consegue compreender os aspectos que são familiares à Língua Materna (LM) desde os primeiros contatos com a Língua Estrangeira (LE). No entanto, à medida que o aluno vai tendo um maior conhecimento da LE a influência da LM nem sempre traz resultados positivos à aprendizagem da segunda língua², como podemos observar em Brandão:

[...] a familiaridade entre o Português e o Espanhol estimula a produção voluntária do aprendiz e promove, desde o princípio, uma relativa independência em relação à instrução formal da língua-alvo. No entanto, a proximidade pode atuar negativamente sobre a aquisição da LE, ocasionando o apagamento de certas distinções entre os sistemas linguísticos e a acomodação da IL em estágios estacionários, muitas vezes sem a percepção do aprendiz sobre tais processos. (BRANDÃO, 2003, p. 51).

Conforme observamos em Brandão (2003), apesar de aparentemente o aluno não precisar de instrução formal nos estágios iniciais de aquisição do espanhol, a falta de trabalho com foco na forma na sala de aula pode gerar produções que não fazem parte da língua-alvo, resultando em uso de interlíngua.

² Os termos Língua Estrangeira e Segunda Língua são usados neste estudo de maneira indiscriminada, não importando questões cronológicas. Esses termos são usados para designar alunos brasileiros que aprendem espanhol no Brasil, em contexto de sala de aula.

Outro fator importante sobre a familiaridade entre as duas línguas, que sem dúvida revela aspectos positivos na aquisição da LE, mas também pode representar uma dificuldade iminente para o aprendiz, é a transferência linguística. Quando estamos aprendendo uma segunda língua é comum que ocorram transferências da língua materna para a segunda língua, entretanto, esses aspectos devem ser analisados com cautela, visto que essas transferências podem ocupar tanto papel positivo quanto negativo na aprendizagem da LE. Por exemplo, em espanhol, as consoantes 'b' e 'v' são fonemas oclusivos que podem ser produzidos como oclusivas se tal consoante está em posição inicial (ex.: ['biða], **b**oca ['boka]) ou precedida de nasal (ex.: **ambos** ['ãmbos]). No entanto, em ambiente intervocálico a produção é de fricativa (ex.: la vida [la'βiða], la **b**oca [la'βoka]).

É recorrente encontrar em estágios iniciais de aquisição do idioma a produção da fricativa do português em palavras escritas com o grafema 'v'. Em estágios intermediários de aquisição também podem ser evidenciadas produções de [v] em contextos nos quais no espanhol deveria ser [β]. Esse tipo de transferência tem um papel negativo, já que os alunos brasileiros produzem formas que não existem no espanhol. No caso de palavras do espanhol que possuem um tepe ou vibrante simples, seja em posição inicial (ex.: **b**razo ['braso]) ou posição final de sílaba (ex.: carta³ ['karta]), a produção do tepe do português resulta em um papel positivo, já que tanto no português quanto no espanhol, essa consoante é líquida não lateral alveolar sonora⁴.

Embora não seja nosso intuito propor neste estudo uma discussão aprofundada sobre transferência linguística, cabe ressaltar que a produção de sons da LM do aprendiz no lugar de sons da LE, que não são abordados em sala de aula, pode gerar formas fossilizadas (BARALO, 2004), o que dificultará o aperfeiçoamento do aluno na língua-alvo. Por essa razão, salientamos a relevância da abordagem da pronúncia em sala de aula.

Aspectos linguísticos que contrastam a língua portuguesa da língua espanhola

Apesar da grande semelhança entre o português e o espanhol, existe uma série de aspectos que diferenciam esses sistemas linguísticos e que podem não ser percebidos pelo aprendiz. Por exemplo, as vogais médias do Português Brasileiro, em posição átona final, podem ser produzidas como médias altas ou como altas, como em 'teto' sendo produzido como tet[o] ou tet[u]; e como em 'pele' que pode ser pronunciada como pel[e] ou pel[i], ou seja, dependendo da posição em que essas vogais se encontrem: tônica, pretônica ou postônica, a pronúncia em português pode variar, já que o sistema vocálico é reduzido em posições átonas. Na Língua Espanhola, no entanto, este fenômeno não ocorre, ou seja, as vogais preservam sua qualidade mesmo que se encontrem em posições átonas; por exemplo, vogal /o/ nas palavras *boca* (posição tônica), *bondad* (posição pretônica) e *buo* (posição

³ A palavra 'carta' pode ser produzida também com a consoante em coda como vibrante múltipla no espanhol a depender da variedade diatópica, embora, segundo Hualde *et al.* (2010), em produções não enfáticas o mais comum é a produção do tepe.

⁴ Em termos acústicos podem ser encontradas diferenças entre esses segmentos das línguas descritas, no entanto, esses detalhes fonéticos não serão contemplados neste estudo.

postônica final) é pronunciada como vogal média alta nas três posições apresentadas nos exemplos (NAVARRO TOMÁS [1918]2004, BRISOLARA, 2016a).

Considerando as diferenças fônicas entre a LM e a LE do aprendiz, argumentamos que é fundamental trabalhar continuamente a produção oral e salientar as semelhanças e diferenças entre os idiomas, para que o aluno perceba as diferenças de pronúncia entre essas línguas e consiga pronunciar os sons do espanhol sem ter a necessidade de recorrer à pronúncia do português. Nesse sentido, é de suma importância contemplar a percepção e a produção dos sons da língua-alvo no ensino do novo idioma. Na sala de aula, o professor deve propor atividades que auxiliem o aprendiz na percepção dos sons diferentes da sua LM e, conseqüentemente, na sua produção adequada. O uso de amostras reais de fala, através de trabalho com compreensão auditiva e posteriormente produção oral, pode motivar os alunos a querer aprender cada vez mais a língua-alvo. De acordo com Baralo:

Como em toda aprendizagem, a motivação determina que se produza realmente uma apropriação do conhecimento ou que esse conhecimento não se enraíze. Se o interesse e a necessidade por adquirir uma língua nova forem fortes, o processo de aquisição da LE seguirá passos certos e avançados gradualmente. Se do contrário não existir uma motivação verdadeira, o que se aprende ficará na memória de curto prazo e desaparecerá facilmente. (BARALO, 2004, p. 31, tradução nossa⁵).

Segundo o autor, além do incentivo do professor, a motivação do aluno, quanto à vontade de aprender uma segunda língua, é o que influenciará no seu desempenho e conhecimento sobre a língua que está estudando, ou seja, depende de um trabalho conjunto entre professor e aluno, estímulo-interesse. Para que esta relação ocorra, acreditamos que o docente deve trabalhar com temáticas que levem em conta o perfil de seus alunos; em uma turma de oitavo ano, por exemplo, o uso de música, seriados de televisão, programas voltados para o público adolescente, bem como textos que abordem temas relacionados à juventude podem ser recursos interessantes para o desenvolvimento da motivação na aprendizagem de vários aspectos do espanhol, como a percepção de sons inexistentes no português, bem como o aperfeiçoamento da pronúncia na língua-alvo.

Outra atividade que pode motivar os estudantes na aquisição do idioma é a gravação da leitura de textos em espanhol. Após a gravação, o professor pode propor que o estudante se escute e busque identificar sons que apresente dificuldades. Com esta atividade, o estudante pode desenvolver cada vez mais a percepção das unidades sonoras da língua.

Apresentada a discussão sobre as diferenças e as semelhanças entre o português e o espanhol no que tange à pronúncia, bem como a importância da

⁵ No original: “Como en todo aprendizaje, la motivación determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue. Si el interés y la necesidad por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la LE seguirá pasos ciertos y avanzará gradualmente. Si, por el contrario no existe una motivación verdadera, lo que se aprende se quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente”. (BARALO, 2004, p.31)

motivação na aprendizagem de um idioma, passamos à descrição da metodologia empregada no estudo.

Metodologia

Nossa pesquisa foi constituída da análise de livros didáticos de espanhol do sexto ao nono ano – anos finais do Ensino Fundamental. Os livros foram selecionados em função de serem destinados ao ensino na rede pública, da cidade de Rio Grande e certificados pelo PNLD.

Analizamos os quatro manuais do aluno bem como os quatro destinados ao professor, a fim verificar que aspectos relacionados à pronúncia eram contemplados na coleção, bem como de observar se havia orientação no livro do professor com relação ao tratamento da pronúncia em espanhol como língua estrangeira.

A coleção “Español Entre Líneas” de 6º, 7º, 8º e 9º ano, de Rosemeire Silva, Luiza Martins e Ana Beatriz Mesquita, editora Saraiva, publicada no ano de 2015, conta com quatro livros do professor e quatro livros do aluno. Cada livro é constituído de oito unidades, as quais estão divididas por 17 subtítulos que tratam de diferentes capacidades linguísticas: 1. *Rincón de lectura - ¡Acércate!* - atividade de compreensão não-verbal; 2. *Activa tus conocimientos* - é solicitado que o aluno leia o título ou observe as imagens presentes no texto que será trabalhado em seguida, e tente descrever o que pensa sobre o que está analisando; 3. *A leer* - leitura de textos; 4. *Amplía la reflexión* - geralmente são solicitadas algumas perguntas do texto lido, ou é exposto um outro texto para leitura e compreensão; 5. *Más que palabras* - tem como ênfase a aquisição de vocabulário, que geralmente é apresentado através de imagens ou textos; 6. *¿Te suena? - Activa tus conocimientos* - este subtítulo contempla atividades nas quais o aluno deve observar uma imagem ou o título de um áudio para descrever sobre o que pensa; 7. *A escuchar* - atividade de compreensão auditiva; 8. *Reflexiona* - a proposta é fazer com que o estudante reflita sobre o que escutou ou sobre a temática do áudio; 9. *En detalle* - parte dedicada à oralidade e a aspectos fonético-fonológicos; 10. *Lectura y creación - Activa tus conocimientos* - o tópico propõe a análise do título do texto ou áudio que será lido; 11. *A escuchar y a leer* - contempla exercícios de compreensão auditiva e escrita; 12. *Una cuestión de género* - cada unidade aborda um gênero textual distinto, como entrevista, carta, regras de jogo; 13. *Taller de lengua* - apresenta conteúdos gramaticais; 14. *Te toca a ti* - neste espaço, a proposta é que o aluno pratique o gênero textual trabalhado no capítulo, inventando uma entrevista ou criando um jogo; 15. *¡Eso digo yo!* - o discente deve expor aos colegas sua invenção (entrevista/atividade lúdica); 16. *Textos y contextos* - são apresentados textos que tratam de curiosidades de distintos lugares hispânicos; 17. *Autoevaluación* - espaço reservado para que o aluno avalie sua aprendizagem com relação ao que foi trabalhado na unidade.

Na seção seguinte, descrevemos os aspectos relacionados à pronúncia encontrados em cada livro, e relatamos que tipo de atividades são propostas nas unidades e se tais atividades contemplam o aprendiz brasileiro, tendo em vista que a coleção é elaborada para esse público.

Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos um panorama geral de como o material didático está constituído por ano escolar, e como o ensino da pronúncia é desenvolvido em cada um deles. Para tanto, selecionamos dois exemplos de atividade de pronúncia de cada livro, os quais serão descritos e analisados, com o intuito de refletir sobre como as atividades foram propostas e as possibilidades de aprendizagem que elas podem proporcionar ao estudante enfocando na pronúncia. Como analisamos o livro do aluno e do professor sempre que for relevante destacaremos as informações complementares que constam no manual do professor, caso contrário, estamos nos referindo ao manual do aluno, pois os manuais são muito semelhantes, apenas contendo explicações e orientações, em alguns exercícios, no livro do professor.

Livro 6º ano: *Español Entre Líneas*

O livro destinado aos alunos do 6º ano se divide em oito unidades, entre elas, seis abordam a pronúncia. As unidades que expõem tais aspectos são: 2- *¿De dónde somos? ¿Qué lengua hablamos?*; 4- *Vida cotidiana: a buscar algo nuevo*; 5- *Mi casa, mi hogar*; 6- *Preservación y adopción de animales*; 7- *Mente sana en cuerpo sano*; 8- *El arte en foco: un recorrido estético*.

Observamos que todas as unidades apresentam atividades de compreensão auditiva, focando na percepção de sons. Tais unidades se diferenciam apenas no modo em que as atividades são mostradas: duas das unidades inserem o exercício de escutar e atentar-se à pronúncia das palavras para verificar a diferença de sons da letra *r* e o dígrafo *rr*, através de palavras soltas; outras duas solicitam que os alunos repitam a palavra apresentada em voz alta. Podemos observar que nestes capítulos houve articulação entre os exercícios de compreensão auditiva e os exercícios de produção oral, possibilitando a prática dos sons da LE pelo aprendiz. Contudo, verificamos que os tipos de atividades presentes nas unidades tendem a seguir sempre um mesmo padrão, ou seja, geralmente os exercícios são de compreensão auditiva e repetição de palavras.

Como exemplo de exercícios do livro, temos as atividades 1 e 2. Na primeira atividade, solicita-se o seguinte: *“Escucha algunas palabras que aparecen en la grabación poniendo atención a la pronunciación de la letra R y el dígrafo RR”*. A segunda atividade também é destinada à compreensão auditiva e tem o seguinte enunciado: *“Escucha las palabras siguientes y clasifícalas de acuerdo con la pronunciación de la letra R o del dígrafo RR. Escribe 1 para vibrante simple (/r/)⁶ o 2 para vibrante múltiple (/rr/).”* (MESQUITA *et al.*, 2015, p. 52). As atividades propostas nesta unidade constituem exercícios de compreensão auditiva e de classificação de sons, que são relevantes para o aprendizado do aluno, pois auxiliarão o aluno na percepção dos sons vibrantes do espanhol.

Percebemos, nos dois exercícios descritos, a preocupação em mostrar que, na língua espanhola, palavras escritas <r> podem ter diferentes pronúncias a depender da posição da palavra; no entanto, não há uma explicação detalhada sobre quando, no espanhol, a consoante deve ser produzida como vibrante simples ou múltipla,

⁶ Cabe salientar que, embora os símbolos usados para a vibrante simples e vibrante múltipla estejam entre barras, os mesmos não representam os fonemas do espanhol e, sim, grafemas. Na verdade, no espanhol, a vibrante simples fonologicamente deve ser representada como /r/ e a vibrante múltipla como /r/ e foneticamente como [r] e [r] respectivamente. (BRISOLARA, 2016b)

ficando a cargo do professor explorar o tema. Ao compararmos as atividades 1 e 2, embora ambas tratem de vibrantes do espanhol, notamos que, na primeira, os alunos devem identificar a pronúncia de letras, ou seja, da letra *r* e do dígrafo *rr*, já na segunda atividade, são inseridos os nomes *vibrante simple* e *vibrante múltiple* sem explicar o motivo da inserção das denominações. Com relação aos enunciados das duas atividades, é evidente o estabelecimento de uma relação entre letra e som e, não, fonema e som. Além disso, conforme abordamos na nota 6 há uma confusão no uso das barras e dos símbolos no interior das mesmas, já que, em primeiro lugar, como se está tratando de sons, os símbolos deveriam estar representados entre colchetes; em segundo lugar, os símbolos fonéticos deveriam ser [r] para a vibrante simples e [r̄] para a vibrante múltipla.

Livro 7º ano: *Español Entre Líneas*

Semelhante aos livros do 6º, 8º e 9º ano, o manual didático do 7º ano do Ensino Fundamental está dividido em oito unidades com distintas temáticas, em que são tratados assuntos da atualidade e do interesse dos alunos, como moda, tecnologias e cultura. Cada unidade dos livros tem um subtítulo, entre os expostos temos: “*en detalle*” que se dedica a apresentar aspectos fonéticos e fonológicos presentes na produção da Língua Espanhola. Observamos que no manual destinado aos alunos do sétimo ano, as atividades voltadas à produção da LE são vistas através da sílaba. Para contextualizar, foram apresentados conteúdos referentes às sílabas, palavras monossílabas, intensidade da pronúncia da sílaba tônica, identificação da sílaba tônica, palavras interrogativas e exclamativas, encontros vocálicos e acento de tonicidade. É importante salientar que, dentre as oito unidades, apenas duas delas solicitam que os alunos produzam oralmente as palavras estudadas na unidade, com o intuito de observar a intensidade da sílaba.

Como veremos a seguir, os livros do oitavo e nono anos também abordam questões de pronúncia, mas assim como o do sétimo apresentam poucos exercícios e em poucas unidades. Destacamos como exemplo de atividades presentes no livro do sétimo ano, as questões: “*Vuelve a escuchar estas palabras de la grabación y marca en cada una la sílaba más fuerte: (músico, hospitalidad, plátano)*” (MESQUITA *et al.*, 2015, p. 20) e “*Escucha las siguientes palabras que aparecen en la grabación. Pon atención a la intensidad con la que se pronuncian las sílabas. Subraya la tónica y enseguida contesta lo que se pide: (dignidad, pinté, mamá)*.” (MESQUITA *et al.*, 2015, p. 63). A partir desta atividade, verificamos que o manual dá ênfase à percepção da sílaba tônica das palavras em espanhol, mas não solicita nenhum exercício de produção das mesmas. Além disso, esta seria uma oportunidade de se trabalhar a tonicidade de heterotônicos em espanhol e português, auxiliando o aprendiz a perceber que tais palavras possuem sílabas tônicas diferentes (ex.: **cérebro**, **gaúcho** em português, **cerebro**, **gaucho**, em espanhol). Também poderiam ser trabalhadas diferenças entonacionais, mostrando aos estudantes que frases exclamativas e interrogativas têm curvas melódicas diferentes de declarativas e que podem surgir acentos de intensidade nestas frases, que são bem diferentes dos encontrados no português.

Ao realizar a análise, nos questionamos: Por qual motivo a pronúncia da LE foi abordada somente com ênfase na sílaba no material do sétimo ano? Podemos

pensar que a razão pela menor quantidade de atividades de pronúncia no livro deve-se ao fato de o manual do sexto ano destinar seis unidades que tratam do assunto, e, portanto, todos os aspectos relativos ao ensino desse tema estariam esgotados. Entretanto, exemplificamos a seguir os diversos aspectos que poderiam ser explorados nas coleções: a) a produção de vogais médias, que em espanhol podem ser baixas [ɛ] e [ɔ] (ex.: *perro, gorro*) ou altas [e] e [o] (*vela, gota*), mas o grau de abertura das médias baixas é muito menor do que no português e a sua produção é condicionada linguisticamente, enquanto no português as vogais médias baixas ocorrem apenas na posição tônica, considerando a variedade do Rio Grande do Sul; b) as consoantes dentais /t/ (ex.: *tía, tirón, tiza*) e /d/ (ex.: *día, divino, dilema*) que em português, diante de [i] podem ser palatalizadas (ex.: [tʃia] e [dʒi'vino]), já em espanhol, as consoantes se mantêm como dentais; c) sons da bilabial /b/ (*vaca, bala, bella*), dado que em português há dois fonemas e em espanhol um; d) sons da velar /g/ diante <a, o, u> (ex.: *gato, golpe, gusto*) e diante <e, i> (ex.: *gente, gitano*); e) lateral pós-vocálica /l/ (ex.: *español, nasal, papel*) que, em português, é vocalizada em posição final de sílaba. Através desses exemplos, queremos mencionar a dificuldade que os alunos costumam ter com relação à pronúncia destes segmentos do espanhol, ainda que já tenham tido instrução explícita sobre alguns dos conteúdos no manual do sexto ano, tem-se que descartar a hipótese de esgotamento, dado que existem muitas possibilidades de ensino.

Livro 8º ano: *Español Entre Líneas*

No livro do 8º ano, ao longo de oito unidades, somente quatro delas abordam a pronúncia; além disso, nas atividades de revisão das unidades, assim como nos manuais dos outros anos, não aparecem exercícios que revisem aspectos relacionados à pronúncia. As unidades que abordam tais aspectos são: 1- *Tecnología y relaciones interpersonales*; 3- *Entre libros: a leer y a contar historias*; 4- *El tiempo libre: a disfrutar y aprender*; 5- *Medio ambiente: somos parte, hagamos nuestra parte*.

Neste manual, todas as unidades apresentam atividades de comparação entre a pronúncia do espanhol e do português, dentre elas, duas (unidades 1 e 4) apresentam exercícios de compreensão auditiva, nas quais o aluno deve perceber as distinções de sons através de palavras isoladas (unidade 1) e através de uma frase (unidade 4).

Selecionamos dois exercícios desta unidade para exemplificar. O primeiro deles solicita que se escute o fragmento de uma gravação e complete os espaços: “*Vuelve a escuchar este fragmento de la grabación y completa con t o d.*”. Tal fragmento será apresentado a seguir para exemplificar a atividade:

Hola, Mar_a_ _engo algo muy impor_an_e que _ecir_e. Si _e in_eresa saberlo, mañana, an_es de salir para el colegio, asóma_e a la ven_ana. Ahí es_aré. ¡Que _engas felices sueños! Héc_or”. Logré _ormir a pesar de la curiosi_ad que sen_ía, al _ía siguien_e me asomé a la ven_ana. “Eres la niña más linda del mundo”. (MESQUITA *et al.*, 2015, p. 23).

Como podemos observar grande parte das palavras são muito similares da língua portuguesa, ou seja, o exercício não instiga o aluno, pois o único vocábulo diferente para completar é “ventana”, que em português dizemos ‘janela’.

O segundo exercício propõe analisar as diferenças na pronúncia do espanhol e do português brasileiro: “*Ahora compara la pronunciación en español de los sonidos de las letras t y d con cómo los pronuncias en portugués. ¿Qué diferencias observas?*” Destacamos a resposta disponível no manual do professor:

Dependendo da região do estudante, em português haverá diferenças na pronúncia das letras *t* e *d* diante de *e/ i* em certas posições da sílaba se compararmos com a pronúncia do espanhol, enquanto que em outras regiões (como no sul do Brasil) por exemplo, haverá mais semelhanças. (MESQUITA *et al.*, 2015, p. 23, tradução nossa⁷).

No primeiro exercício proposto o aluno escuta o áudio e completa com a letra adequada, mas não faz nenhuma reflexão, ou seja, continua sendo meramente um exercício de compreensão auditiva que relaciona letra com som. Por outro lado, o segundo exercício pode ser muito produtivo para os alunos, visto que eles passarão do mero preenchimento de lacunas para a reflexão sobre as diferenças existentes nas duas línguas. Entretanto, consideramos a resposta fornecida pelo livro do professor parcialmente adequada, já que a posição da sílaba não caracteriza uma ou outra forma de pronunciar os fonemas /t/ e /d/. A palatalização de /t/ e /d/ ocorre em português em palavras que têm essas oclusivas em *onset* (ex.: tímido, ótimo, artes) ou coda (ex.: admirar, administrar⁸). É a vogal [i] seguinte a essas consoantes que condiciona a variação na pronúncia. Além disso, a afirmação de que no Sul do Brasil haverá maior semelhança com o espanhol é parcialmente verdadeira, ou seja, apenas nas zonas de fronteira com países hispânicos essas consoantes poderão ser produzidas de maneira semelhante ao espanhol, ou seja, como oclusivas dentais e não como africadas palatais. No restante do Sul do Brasil, há uma tendência à palatalização de /t/ e /d/.

Livro 9º ano: *Español Entre Líneas*

No livro do 9º ano, ao longo de oito unidades, novamente, apenas quatro delas abordam a pronúncia; além disso, nas atividades de revisão das unidades, não aparecem exercícios que revisem aspectos relacionados à pronúncia. As unidades que abordam tais aspectos são: 2- *Entre calles, muros y paredes: el arte para todos*;

⁷ No original: *Dependiendo de la religión del estudiante, en portugués habrá diferencia en la pronunciación de las letras t y d delante de e/ i en ciertas posiciones de la sílaba si la comparamos a la pronunciación del español, mientras que en otras regiones (como el sur de Brasil, por ejemplo) habrá más semejanza.* (MESQUITA *et al.*, 2015, p. 23).

⁸ Cabe salientar que, em português, ocorre epêntese vocálica em sílabas com coda como as apresentadas no artigo (admirar, administrar). A inserção da vogal nesses casos faz com que a sílaba em coda passe a ocupar a posição de *onset*, ou seja, ‘ad.mi.rar’ e ‘ad.mi.nis.trar’ são ressilabados como ‘a.di.mi.rar’ e ‘a.di.mi.nis.trar’, para seguir as condições de boa formação no português. Para maiores esclarecimentos, ver Bisol (1999).

3- *Civilizaciones precolombinas y precabralinas: mundos por desvelar*; 4- *A buscar un nuevo día: la lucha por la democracia*.

Três unidades têm atividades de compreensão auditiva, duas delas abordam exercícios de comparação entre a pronúncia em português e em espanhol, uma unidade aborda o exercício de complementar as palavras em espanhol e reproduzi-las em voz alta.

Observamos as seguintes atividades presentes no livro do 9º ano: “*Escucha estas palabras de la grabación y pon atención a la pronunciación del dígrafo ll y de la letra y: (maya – millones – mayores – desarrollar – construyeron – estrellas). ¿Hay alguna diferencia de pronunciación entre ll y y? Para ti, ¿a qué sonido se acerca?*”. No livro do professor, aparece a seguinte resposta para a atividade: “*No hay diferencia. En el caso de esa variedad tanto el sonido que representa el dígrafo ll como el que representa la y se pronuncian de la misma manera. Es posible que los estudiantes lo relacionen con el sonido de la vocal i.*” (MESQUITA et al., 2015, p. 65).

Como podemos perceber, o exercício acima diz respeito a atividades de compreensão auditiva e comparação de sons entre as letras **ll** e **y**. A resposta encontrada no livro do professor mostra uma explicação insuficiente diante da abrangência que esta atividade poderia alcançar. Consideramos que deveria ter sido mais bem detalhada, visto que o livro trata somente da relação grafia e som, porém sabemos que existem diferentes variantes do espanhol, entre elas, a distinção entre os fonemas /ɫ/ e /j/ (ex.: algumas variedades do espanhol peninsular, como a de Madri) e outras nas quais se manifesta o fenômeno denominado ‘yeísmo’, em que esses fonemas se neutralizam, resultado apenas /j/ (ex.: algumas variedades do espanhol hispano-americano como a cubana, e também variedades peninsular, como a andaluza e canária). Além disso, no espanhol rio-platense ocorre o fenômeno denominado ‘yeísmo rehilado’, em que o resultado da neutralização dos dois fonemas é a manifestação fonética [j] e [ʒ]. Considerando que algumas variedades são yeístas e outras não, e, portanto, que os fonemas podem ser pronunciados de diferentes modos, seria fundamental que estas questões fossem mais bem exploradas. No que tange esse fenômeno, seria interessante que o livro abordasse a questão da variação e apresentasse alguns exemplos através de áudios, mostrando, por exemplo, pares mínimos de palavras. Feitas essas exposições, o livro poderia apresentar sua escolha fonética, ou seja, apresentar a que espanhol elas se referem quando diz que ambas as consoantes têm a mesma pronúncia.

Outra proposta vista no livro didático foi a seguinte: *Pronuncia estas palabras en portugués y en español y observa si hay alguna diferencia entre las dos lenguas en cuanto a la nasalización: (mañana-amanhã/ estudiando-estudando/ nadie-ninguém)* (MESQUITA et al., 2015, p. 152).

A atividade é interessante para que os alunos percebam as diferenças quanto à nasalização nas duas línguas, porém se faz necessário que o professor exemplifique em detalhes essas diferenças, pois o processo de nasalização vocálica ocorre em espanhol, mas é mais restrito do que em português. No exercício, as vogais sublinhadas nas palavras ‘*memoria*’ e ‘*mañana*’ sofrem nasalização em espanhol, as demais palavras são oralizadas (QUILIS, 1999). No entanto, o grau de nasalização em espanhol é muito menos perceptível do que português (PASCA, 2003). Esses aspectos poderiam ser apresentados através de dicas e sugestões no livro didático.

Considerações finais

Embora os livros analisados neste estudo apresentem oportunidades do ensino de pronúncia em espanhol, nem sempre as atividades consideram as dificuldades que o aprendiz brasileiro poderia ter. Mesmo quando o público-alvo é considerado, as atividades são mais mecanicistas e há pouca possibilidade de reflexão do aprendiz sobre a língua. As atividades que conduzem a uma maior reflexão sobre os sons da língua espanhola, a nosso ver, proporcionarão maior segurança aos estudantes no momento de se comunicarem no idioma e, também, servirão como elementos motivadores na sala de aula. De acordo com Souza (2009):

Na década de 70, por exemplo, trabalhar com a pronúncia era visto como uma atividade ultrapassada, uma vez que se considerava como uma tentativa de fazer os alunos tentarem pronunciar como falantes nativos, através de exercícios de repetição, sem dar importância para a comunicação, o que era desestimulante. (SOUZA, 2009, p. 2).

Atualmente diversos estudos (ALVES, 2012; ALVES; BARRETO, 2012; BARRETO, 2012) afirmam que trabalhar com a pronúncia é bastante significativo para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas é preciso que as atividades sejam elaboradas de uma forma contextualizada e não de forma isolada. Para tanto, as atividades de pronúncia devem fazer o aluno refletir sobre o funcionamento da língua, o que fará com que ele aprenda o idioma de maneira mais efetiva, participando ativamente do processo de aprendizagem. Acreditamos que o conhecimento dos fenômenos fonológicos para a produção da língua estrangeira proporcionará maior segurança aos estudantes no momento de se comunicarem no idioma e, também, servirá como um elemento motivador na sala de aula. Souza (2009) afirma que:

Tal consciência crítica no aprendizado da pronúncia é essencial uma vez que há uma tendência natural de o aluno transportar os hábitos linguísticos de sua língua materna na aprendizagem de outra língua. Essa consciência ativa dos alunos, em termos de pronúncia, se adquire através de uma consciência fonética dos mecanismos da fala e da audição, bem como do conhecimento prático dos sons da língua e de seu valor fonológico, ou seja, é importante que o aluno saiba das realidades fonéticas e fonológicas da língua que se pretende aprender e, eventualmente, ensinar. (SOUZA, 2009, p. 6).

O aprendiz que conhece o sistema fonológico da língua-alvo, no sentido de perceber e produzir adequadamente os segmentos da língua, que pensa criticamente sobre ela, seguramente, terá mais confiança e naturalmente desenvolverá melhor suas habilidades de pronúncia. Não se trata de falar como um 'nativo', mas sim comunicar-se de maneira a priorizar a inteligibilidade no espanhol e de ter maior facilidade na produção dos sons da língua-alvo (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

Cabe salientar que o estudo nos proporcionou uma maior compreensão do espaço destinado à pronúncia no ensino de espanhol como língua estrangeira e dos tipos de atividades que contemplam esse assunto em livros didáticos destinados ao ensino fundamental. Por essa razão, e por considerar que há muito ainda a ser investigado sobre o tema, pretendemos dar continuidade a esse estudo, a fim de verificar se outros livros didáticos que são usados em escolas públicas e também em privadas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, contemplam atividades relacionadas à pronúncia e, em caso afirmativo, se o espaço destinado a esse aspecto é suficiente para o desenvolvimento da capacidade de percepção e produção dos sons do espanhol por parte do aprendiz. Tal trabalho será necessário, uma vez que percebemos que, apesar de os livros investigados destinarem um espaço para abordar questões relativas ao ensino de pronúncia de espanhol, estes não proporcionam um desenvolvimento eficaz do estudante, pois as atividades, em sua maioria, seguem o mesmo padrão, ou seja, compreensão auditiva, repetição de palavras e, em menor quantidade, tratam da sistematização sobre sons da língua espanhola.

Referências

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 211-230.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BARRETO, Fernanda Mena. O processamento e a produção dos aspectos fonético fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 193- 209.

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2004.

BARRETO, Fernanda Mena; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 231-258.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do português falado*. V. 7, Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. p. 701-742.

BRANDÃO, Luciana Rodrigues. *Yo hablo, pero... ¿quién corrige?: a correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*. 2003. 301p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269239>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRISOLARA, Luciene Bassols. El sistema vocálico del español y del portugués. In: BRISOLARA, Luciene Bassols; SEMINO, María Josefina Israel. *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. Campinas: Pontes Editores, 2016a. p. 41-54.

BRISOLARA, Luciene Bassols Brisolara. El sistema consonántico del español y del portugués. In: BRISOLARA, Luciene Bassols; SEMINO, María Josefina Israel. *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. Campinas: Pontes Editores, 2016b. p. 55-74.

CELCE-MURCIA, M. *et al. Teaching Pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HUALDE, José Ignacio; OLARREA, Antxon; ESCOBAR, Anna Maria. *Introducción a la lingüística hispánica*. New York: Cambridge University Press, 2010.

NAVARRO TOMÁS, Tomás. *Manual de pronunciación española*. 28. ed. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1918 [2004].

MESQUITA, Ana Beatriz; MARTINS, Luiza; SILVA, Rosemeire. *Español Entre Líneas, sexto ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.

MESQUITA, Ana Beatriz; MARTINS, Luiza; SILVA, Rosemeire. *Español Entre Líneas, sétimo ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.

MESQUITA, Ana Beatriz; MARTINS, Luiza; SILVA, Rosemeire. *Español Entre Líneas, oitavo ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.

MESQUITA, Ana Beatriz; MARTINS, Luiza; SILVA, Rosemeire. *Español Entre Líneas, nono ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.

PASCA, Maria Alejandra. *Aspectos da aquisição da vogal oral /a/ em língua espanhola por estudantes de língua portuguesa: a questão da percepção*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

QUILIS, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Editorial Gredos, 1999.

SOUZA, Marcela Ortiz P. de. *A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira*. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/download/13414/7614. Acesso em: 07 jul. 2020.

Para citar este artigo

MORAES, Kellen Benites de Oliveira; FERREIRA, Josiane Cardoso; BRISOLARA, Luciene Bassols. Ensino da pronúncia do espanhol nos livros didáticos do ensino fundamental anos finais. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 2, p. 731-745, maio-ago. 2021.

Os Autores

Kellen Benites de Oliveira Moraes - Possui graduação em Letras Habilitação Português, Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2018) e Especialização em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica pela Universidade Pitágoras Unopar (2020). Mestranda em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES), e graduanda em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá, CESUMAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-8408>.

Josiane Cardoso Ferreira - Possui graduação em Letras, Licenciatura em Português, Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2018). Graduação em andamento em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá, CESUMAR e Especialização em andamento em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8639-2356>.

Luciene Bassols Brisolara - Possui Graduação em Letras, Licenciatura em Português, Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Católica de Pelotas (2001), Mestrado em Letras - Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004), Doutorado em Linguística e Letras (Conceito CAPES 6) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008) com bolsa sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona (2006-2007), e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Pelotas (2018). É professora associada II da Universidade Federal do Rio Grande. É professora do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Fonética e Fonologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Aquisição da Fonologia, Fonologia do Espanhol, Aquisição de L2, Variação Linguística e Teoria Fonológica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7248-6765>.