

## **O ENSINO DA PRONÚNCIA DO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

Carla Aguiar Falcão (IFRN)  
carla.falcao@gmail.com

Neste trabalho discutiremos sobre a importância do ensino da pronúncia, principalmente no contexto da educação a distância (EaD), onde as interações orais são menos frequentes. Nosso propósito é de discutir sobre a relevância desse elemento para o ensino de espanhol como língua estrangeira e de aportar mais informações para um ensino eficaz da pronúncia, a partir de leituras realizadas, fomentando a reflexão sobre como ocorre esse ensino e como poderia ser realizado, beneficiando alunos e professores.

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

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

A pronúncia abrange, como visto acima, uma série de aspectos lingüísticos, o que representa, muitas vezes, um desafio para professores e alunos. Os professores, segundo Macdonald (2002 apud CUNHA 2007, p.33), “evitam ensinar a pronúncia por falta de confiança, habilidade e conhecimento sobre o assunto”. Desse fato resulta que, na maioria dos casos, o tempo e a atenção dedicada ao ensino de pronúncia não é proporcional a sua relevância para a aprendizagem de um idioma, nem igual ao dedicado aos outros elementos lingüísticos. Fernández (2007, p.18, tradução nossa) afirma que:

“a prática da pronúncia é considerada como atividade secundária, inclusive irrelevante, nos currículos orientados comunicativamente: se é possível conseguir a inteligibilidade e uma certa fluidez nas trocas comunicativas, pouco importa que se alcance ou não a propriedade fonética nas emissões.”

No contexto atual da educação, vemos crescer uma nova modalidade de ensino: a aprendizagem a distância. Várias instituições, em diversos países, inclusive amplamente no Brasil, propõem uma redução dos espaços e faz com que a educação chegue a mais pessoas, aumentando as oportunidades educativas. Nesse novo cenário, a pronúncia, no ensino de espanhol como língua estrangeira, também parece descuidada.

O aluno, que nesse caso tem pouco ou nenhum contato com o professor, necessita mais dedicação para aprender ou aperfeiçoar sua pronúncia. As contribuições recebidas se limitam aos materiais de áudio e vídeo para estudá-la e a prática oral é muito limitada.

Uma boa pronúncia é considerada, muitas vezes, como um acessório da oralidade, em que erros de pronúncia são muitas vezes desconsiderados se não prejudicarem a compreensão. É fundamental, logicamente, que a pronúncia possibilite a produção por parte do falante e a compreensão por parte do ouvinte, permitindo, assim, a comunicação. Mas não se pode, porque se logrou a inteligibilidade, desprezar as regras fonéticas e fonológicas da

língua. O ensino de pronúncia que se deve pretender está bem definido por Fernández quando declara:

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

Assim que promover o desenvolvimento das habilidades orais requer repensar o ensino da pronúncia nas aulas de língua estrangeira, principalmente nesse contexto de ensino a distância, e reconhecer a sua importância desde o início do curso para que os alunos não cheguem aos semestres avançados com dificuldades de pronúncia.

Desse modo, deve fazer parte dos conteúdos programáticos de qualquer currículo de cursos de línguas e receber a mesma atenção que recebem os demais conteúdos lingüísticos, cabendo ao professor, auxiliado por um bom material didático, introduzi-lo em sala de modo contextualizado, e em seu sentido amplo, abrangendo os sons, que se combinam para formar as distintas palavras da língua; o sistema acentual, que permite sublinhar alguns sons com respeito a outros; e as curvas entonativas, que estabelecem o significado dos enunciados, distinguindo as intenções comunicativas, buscando promover uma comunicação inteligível.

## A pronúncia do espanhol

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

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

## Vogais

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

Considerando todos os órgãos articulatórios envolvidos na produção das vogais espanholas, podemos definir foneticamente uma vogal segundo seu modo de articulação, lugar de articulação, ação do véu palatino, posição dos lábios e ação das cordas vocais.

		Lugar de Articulação		
		Anterior	Central	Posterior
M o d o	Alta	/i/ pipa		/u/ pupa

	<b>Média</b>	/e/ Pepa		/o/ popa
	<b>Baixa</b>		/a/ papa	

QUADRO 1: Representação fonológica das vogais do espanhol (adaptado de Viciano, 1999, apud LLORACH, 1991/QUILIS, 1987)

Do ponto de vista fonológico, as vogais são definidas considerando-se somente duas características da descrição fonética: o modo e o lugar de articulação. Esta delimitação ocorre pelo fato destas características abrangerem traços distintivos, enquanto que as outras não. Por exemplo, nas palavras *bollo* [bó◊o] e *bello* [bé◊o], o fonema /e/ se opõe ao fonema /o/ pelo traço anterior / posterior na língua espanhola, ocasionando mudança de significado. A definição fonológica das vogais espanholas pode ser visualizada por meio do quadro 1, que mostra esquematicamente a combinação do modo e do lugar de articulação.

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

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

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

## Consonantes

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

Para seguir com a descrição das consoantes espanholas, é apropriado defini-las com base em sua descrição tradicional, que considera os seguintes parâmetros: a) modo de articulação, b) lugar de articulação, c) ação das cordas vocais.

O modo de articulação, de acordo com Olivé (1999), toma como referência se o impedimento da saída do ar quando da produção das consoantes é total ou parcial, ou seja,

considera o grau de obstrução da passagem do ar. Tendo em vista este aspecto, Iribarren (2005) divide as consoantes em: oclusivas, fricativas, africadas, nasais, laterais e vibrantes.

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

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

A distribuição das consoantes segundo estes critérios e exemplificação de cada som pode ser visualizado no quadro 2:

Consoantes do espanhol	Bilabial		Labio-dental		Linguo-dental		Linguo-interdental		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Linguovelar	
	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro	Surdo	Sonoro
Oclusivas	/p/	/b/					/t/	/d/					/k/	/g/
	<u>p</u> ie	bala					tía	día					ca <u>s</u> a	gato
Fricativas			/f/		/θ/				/s/		/y/		/x/	
			f <u>a</u> ca		ce <u>r</u> o				s <u>i</u> ete		ma <u>y</u> o		ja <u>m</u> ás	
Africada											/c/			
											co <u>c</u> he			
Nasais		/m/							/n/		/ɲ/			
		<u>m</u> oneda							<u>n</u> ada		Españ <u>ñ</u> a			
Laterais									/l/		/ʎ/			
									l <u>l</u> ado		call <u>ll</u> a			
Vibrantes									para /r/					
									rueda /r̄/					

Entre os sons das consoantes do espanhol, alguns apresentam mais problemas relacionados com a pronúncia para os estudantes brasileiros. Passamos a descrever em seguida os principais fonemas identificados como difíceis com base na pesquisa acima citada, bem como pelos estudos de do Mar (2006) e pela nossa experiência docente. Também serão descritos fenômenos específicos de variantes regionais da língua espanhola.

A realização das vibrantes é uma das dificuldades enfrentadas por alunos brasileiros aprendizes de espanhol, principalmente com relação à produção distintiva entre a vibrante simples e a múltipla. Vale ressaltar a importância fonológica das vibrantes pela quantidade de pares mínimos que a oposição simples/múltipla pode formar. Um exemplo seriam as palavras *pero* [pero] e *perro* [pé̃ro]. A primeira exige o som simples e significa “mas”; a outra, *perro*, exige a realização da vibrante múltipla e sua tradução é “cachorro”. É verificável que uma pronúncia incorreta da vibrante é capaz de alterar o significado das palavras e gerar problemas de comunicação.

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

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

Os fonemas espanhóis /θ/ e /s/ também podem gerar dúvidas quanto à sua pronúncia. Para evitá-las, é importante apresentar aos alunos os fenômenos do *ceceo* e *seseo*. O primeiro corresponde à pronúncia das letras *z*, *c* (*antes de e, i*) e *s*, como nas palavras *zapato* [θapáto] e *cielo* [θiéllo], como o fonema fricativo linguointerdental /θ/. Este fenômeno é próprio do espanhol falado na Espanha. O *seseo* refere-se à pronúncia daquelas mesmas letras como o fonema linguoalveolar /s/ e é típico das zonas hispano-americanas.

Em sala de aula, é importante que os alunos sejam apresentados a todos os sons consonantais do espanhol, mas é pertinente que o professor dedique mais atenção àqueles que podem causar mais dificuldades.

## Acento

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

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

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

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

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

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

[...] é obvio que o acento gráfico e o acento fônico são coisas distintas. A aparição do acento gráfico sobre uma palavra depende de uma série de questões de tipo histórico relacionadas com a história da grafia exclusivamente. Em contrapartida, todas as palavras possuem acento fônico,

quer dizer, em todas as palavras da língua sempre existe uma sílaba marcada com respeito a outras sílabas que a constituem, se marque este acento graficamente ou não. (OLIVÉ, 1999, p.31, tradução nossa)

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

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

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

As palavras agudas são aquelas em que a tonicidade recai sobre a última sílaba, como, por exemplo, a palavra *aprender*. Por regra, levam acento gráfico as agudas terminadas em vogal, em -N ou -S. Exemplos: *sofá*, *corazón* e *ciprés*. As graves são as palavras com tonicidade na penúltima sílaba, como a palavra *casa*. São acentuadas graficamente as agudas terminadas em consoantes, com exceção de -N e -S. São exemplos: *comen*, *azúcar*, *fértil*.

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

A acentuação, tanto fônica quanto gráfica, torna-se importante no contexto de ensino da pronúncia porque auxilia no desenvolvimento de atividades de escrita, leitura, audição e oralidade, como, por exemplo, conscientizando o aluno de que, no espanhol, a alteração da tonicidade de uma sílaba para outra pode causar mudanças de significado como em *calle* (*rua*) e *callé* (*calei – pretérito perfeito simples do verbo calar*) e também na identificação e reprodução de vocábulos heterotônicos<sup>1</sup> da língua.

## Entonação

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

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

---

<sup>1</sup> Heterotônicos são vocábulos que possuem grafia parecida, mas tonicidade diferente a da língua materna do estudante. Em espanhol, há inúmeros exemplos de heterotônicos com relação ao português, como *océano*, *cerebro*, *magia* entre outros.

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

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

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

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

A modalidade assertiva, segundo Tomás (2004), apresenta uma inflexão cadente do tom da voz a partir do último elemento tônico da oração. Para a exclamativa, no geral, o tom se eleva no início do enunciado até a primeira sílaba tônica e então sofre uma cadência brusca até a fase final.

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

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

A caracterização da entoação realizada aqui foi superficial, já que não considera variações dialetais ou de normas, mas que nos fornece uma idéia geral sobre a variação do tom e sua conseqüente alteração no sentido da mensagem. A entoação, segundo Olivé (1999, p. 34, tradução nossa), “deve ser levada em conta durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois está intimamente relacionada com o conceito pragmático de intenção de comunicação”. Ou seja, deve fazer parte do ensino da pronúncia por sua relevância semântica, gramatical e prosódica.

## **Educação a distancia**

Como sucessora dos cursos por correspondência, que surgiram para suprir a necessidade de fazer chegar o ensino a alunos que viviam mais isolados, vemos iniciar e ganhar força, com o progresso dos meios e tecnologias da comunicação, a educação a distância.

Ensino a distância é o nome dado à modalidade de educação na qual o aluno pode aprender em casa, sem necessariamente deslocar-se, auxiliado por diferentes tipos de materiais (áudio, vídeo, impressos). Esta nova forma de educação está bem definida pela Universidade do Texas, quando afirma:

A combinação de educação e tecnologia para chegar a sua audiência através de grandes distâncias é o distintivo da aprendizagem a distância. Isto vem a ser um meio estratégico para proporcionar treinamento, educação e novos canais de comunicação para negócios, instituições educativas, governo, e

outros públicos e agências privadas. Com prognósticos de ser um dos sete maiores desenvolvimentos na área da educação no futuro, a educação a distância é crucial na nossa situação geopolítica como um meio para difundir e assimilar a informação em uma base global. (Texas A&M University *apud* Gómez, 2006).

Com o apoio das tecnologias da comunicação, a educação se vê sem fronteiras ou limites. Agora pode estar em lugares mais longínquos e propagar conhecimentos de modo global, facilitando a formação de pessoas independente do lugar de origem, idade, ocupação ou tempo.

Uma das características principais deste novo paradigma da educação é sua flexibilidade de horários, ajustados segundo às necessidades dos alunos que, ademais, podem progredir ao seu ritmo, ao passo que estimula a auto-aprendizagem. Entretanto, em alguns casos, pode haver aulas presenciais para a realização de avaliações ou para encontros com tutores presenciais.

O ensino a distância pode utilizar diferentes tipos de materiais como suporte para a aprendizagem que variam de acordo com o que convêm aos institutos e alunos e segundo suas possibilidades. O mais comum são os que lhes oferecem internet, como páginas, correio eletrônico, *blogs*, *chats*, e, o mais comum, o ambiente *Moodle*, que é uma plataforma de aprendizagem em que se apresentam os conteúdos e atividades e reúne ferramentas e recursos necessários para uma formação através da internet.

É possível também o uso de materiais como *slides*, filmes, vídeos, canções e a realização de videoconferências, ademais do uso de impressos como livros.

Como todo modelo educacional, o ensino a distância também apresenta desvantagens, como o pouco contato do aluno com o professor ou tutor; a necessidade de mais dedicação e empenho do aluno pelo caráter primordialmente autodidata do ambiente; e a necessidade de conhecimentos sobre como manejar os materiais adotados, pela sua matiz tecnológica, entre outros. Dessa forma, o papel do tutor/professor é de grande valor no processo de aprendizagem do aluno. É o que há de mais real no contexto virtual próprio deste tipo de ensino.

Como o professor não é o protagonista na educação a distância, é fundamental um criterioso planejamento e preparação de materiais, assim como também é imprescindível sua boa atuação que, nesse novo cenário educativo, deve estar bem orientada e muito mais atenta às necessidades dos alunos.

Assim é porque essas novas tecnologias não podem ser concebidas como um fim em si mesmas, como uma forma de resolver todos os problemas da educação. Possuem seu valor e podem proporcionar bons resultados se as utilizamos acompanhadas de uma adequada formação dos professores e com atenção às necessidades e os objetivos dos alunos. Sobre isso, Trenchs (2001, p.23 *apud* PASTOR 2006, p. 344) afirma:

[...] a experiencia nos demonstra que não é certo que, pelo simples fato de ter à disposição ferramentas tecnológicas aumentem o grau de conhecimentos e as habilidades de nossos alunos. É certo, ao contrário, que estas ferramentas são realmente úteis se são utilizadas de acordo com planejamentos pedagógicos sólidos que tenham em conta a experiência profissional dos docentes e as investigações realizadas em cada área da aprendizagem.

Sobre sua verdadeira eficácia, autores afirmam que a educação a distancia pode ser tão efetiva como a presencial, segundo utilizem métodos e tecnologias adequadas, o que significa que é necessária a interação entre os alunos e uma retroalimentação por parte do professor. (Moore & Thompson, 1990; Verduin & Clark, 1991).

Com relação ao ensino da pronúncia, o contexto da educação a distância exige mais cuidado, visto que o contato do aluno com a língua, especificamente na parte de produção e



compreensão oral, é mais escasso. Dessa forma, e devido a sua importância, deve ser inserida nesse novo cenário da educação e deve ser bem planejada e trabalhada.

### **Proposta didática**

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

A importância da pronúncia para a comunicação e conseqüentemente para o aprendizado de uma língua estrangeira, a deficiência no seu tratamento em sala de aula e a percepção da insatisfação dos estudantes devido à falta de práticas de expressão e compreensão oral, nos motivou a elaborar um possível método de trabalho para o ensino da pronúncia na modalidade de ensino à distância.

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

Ressaltamos aqui que não temos, no entanto, a pretensão de abranger tudo o que diz respeito à pronúncia do espanhol. Para a elaboração da proposta, nos baseamos nas dificuldades observadas em relação à prática da oralidade e em leituras realizadas sobre o tema.

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

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

Sugerimos que o professor estabeleça a seguinte progressão de atividades, dividida em três fases didáticas, conforme assinala Fernández (2007): atividades de percepção, prática controlada e prática livre. A proposta da autora, ainda que não inclua especificamente a educação a distancia, pode ser adaptada, convertendo-se em um guia útil para essa modalidade de ensino.

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

Após a fase de percepção, devemos passar ao momento de realização de práticas controladas. Para isto, o professor deve propor aos seus alunos atividades de imitação ou reprodução de enunciados que estejam inseridos em contextos comunicativos significativos. “Os alunos deverão repetir frases que contenham o som estudado para ir habituando-se à sua articulação dentro da cadeia falada. Em nenhum caso deveríamos nos restringir à repetição dos sons isolados.” (SÁNCHEZ, 1975 apud SACRISTÁN, 1997, tradução nossa).

A terceira fase corresponde à utilização dos elementos de pronúncia em situações comunicativas espontâneas e significativas, a partir das quais o aluno poderá verificar a

“interdependência entre a forma fônica e o conteúdo semântico nos intercâmbios comunicativos reais.” (FERNÁNDEZ, 2007, p.169, tradução nossa). Deste modo, os alunos deverão utilizar seus conhecimentos em situações diferentes daquelas comumente propostas nos livros didáticos e realizadas em sala de aula pelo professor, nas quais criam produções artificiais e idealizadas da língua, muitas vezes incoerentes com a realidade de fora de sala de aula.

No contexto específico do ensino de idiomas a distância, parece pertinente considerar as palavras de Hanson-Smith y Egbert (1999, p.3 y SS. *apud* HIGUERAS, 2008, p.1077), quando fala dos ambientes virtuais de aprendizagem de línguas:

Esses ambientes [...] devem permitir: que os alunos tenham oportunidades para interagir e negociar significados; que o façam na língua objeto e com uma audiência real; que se impliquem em tarefas autênticas; que estejam expostos a uma linguagem criativa e que lhes peça que produzam textos próprios; que tenham tempo suficiente e *feedback* na hora de realizar a tarefa e, por último, que trabalhem em um ambiente com um nível baixo de ansiedade e no qual se potencie a autonomia do aluno.

Com base nessas ideias e com a intenção de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da pronúncia, apresentaremos algumas sugestões de atividades para o ensino a distância.

### **Sugestão de atividades**

Apresentamos aqui algumas atividades para a prática dos elementos da pronúncia. Para isso, nos fundamentamos em exercícios propostos por Fernández (2007), Alonso (2006), González (2002) e Poedjosoedarmo (2004).

### **Atividades de percepção**

Para o trabalho de percepção dos elementos segmentais, sugerimos uma atividade baseada no uso de pares mínimos de palavras com vibrantes simples e múltiplas. Escolhemos especificamente esses sons por representarem grandes dificuldades de pronúncia para alunos brasileiros aprendizes de espanhol. Nessa atividade, o aluno tem em uma página pares mínimos, como por exemplo *pero/perro*, e, segundo uma gravação, vão marcar a palavra que ouvem, conforme a pronúncia do som seja vibrante ou múltipla.

Com relação aos elementos supra-segmentais, propomos para essa fase de percepção a prática da entoação a partir do uso de símbolos gráficos, que servirão para representar as inflexões ascendentes e cadentes do tom da voz nos enunciados. Os alunos recebem textos e devem, conforme escutam o áudio, pontuam os enunciados conforme sejam interrogativos ou afirmativos.

O professor pode adaptar essas atividades ao seu contexto de ensino, a partir do uso de outros sons consonantais ou vocálicos.

Para a prática da percepção, os alunos também podem escutar rádios em espanhol ou utilizar sintetizadores de voz, que é um sistema informático que converte texto em voz. Deste modo, podem escutar o que escrevem. Uma outra forma de usar esse recurso é na página do tradutor *Google*. Se o aluno desejar, ao traduzir textos, pode clicar sobre a imagem de um alto-falante e ouvir o texto.

Outra idéia para a prática auditiva nos oferece Pastor (2009:339): “escutar gravações em uma segunda língua com o sem imagens e praticar a fonética visualizando linhas entonativas ou espectogramas, auto-gravando as próprias realizações e comprovando a correção da própria pronúncia.”

## **Atividades de prática controlada**

Para a prática controlada, sugerimos que seja proposta uma série de palavras para que os alunos busquem outras que rimem com estas para construir um poema e depois o recitem, através de gravação, concentrando-se nos acentos. Outras atividades possíveis para a prática controlada dos elementos da pronúncia podem ser a memorização e gravação de poemas da literatura espanhola, textos ou músicas.

## **Atividades de prática livre**

Para esta etapa, podemos solicitar aos alunos um resumo oral gravado de um livro ou de um filme que interesse ao aluno, ou fazer perguntas orais e gravadas de compreensão leitora.

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

## **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo discutir o ensino da pronúncia em cursos de espanhol a distância e fazer uma proposta didática para uma prática docente que pretende contribuir ao melhoramento do ensino e da aprendizagem da língua espanhola, tendo em conta que “estamos na sociedade da aprendizagem e nesse caminho [...] somos professores de línguas os que necessitaremos seguir aprendendo e inovando até que consigamos fazer da internet uma das ferramentas mais valiosas para as aulas de espanhol.” (HIGUERAS, 2004, p.1079)

Nossa proposta objetiva contribuir com algumas diretrizes para o tratamento dos elementos da pronúncia na aula. Nossa idéia foi a de indicar certos procedimentos e conteúdos para o tratamento da pronúncia espanhola e sugerir algumas atividades que incluam estes elementos a partir de uma progressão de práticas de conteúdo. Nossa proposta, entretanto, não pretende limitar o desempenho dos docentes, deve servir somente como sugestão, que pode ser adaptado às peculiaridades de cada contexto de ensino.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir ao processo de ensino e aprendizagem da pronúncia, estimulando os professores a refletir sobre sua prática docente e ajudá-las também, a partir de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos, a fazer frente à pronúncia na aula de modo proveitoso, o que também beneficiará aos estudantes no desenvolvimento de suas habilidades de produção oral.

## **Referências bibliográficas**

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

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

CUNHA, T. M. **O USO DE FILMES LEGENDADOS E DO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS NO DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA ORAL EM NÍVEL BÁSICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.** 2007. 158f. Trabajo de

- Conclusión de Curso (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.
- FERNÁNDEZ, J. G. **Fonética para profesores de español**: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- GÓMEZ, Álvarez Miguel. ¿Qué es Educación a Distancia?. 2006. Disponible en: <http://www.sld.cu/libros/distancia/cap1.html>. [Consultado en: 18 de enero de 2012.]
- GUERRERO, A. I. **¿Qué es la pronunciación?** In: redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN 1571-4667, N° 9, 2007.
- GUERRERO, A. I. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 2004. 383f. Trabajo de Conclusión de Curso (Doctorado en enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.
- GONZÁLEZ, Alfredo Hermoso; ROMERO, Carlos Dueñas. **Fonética, entonación y ortografía**. Madrid: Edelsa, 2002.
- GONZÁLEZ, Alfredo Hermoso. Una reflexión entorno a la pronunciación, entonación, ortografía y comprensión auditiva en el aula de español como Lengua Extranjera. Disponible en: <http://www.brandnewroutes.com.br/site/nuevasrutas/reflexion.shtml>. [Consultado en: 18 janeiro 2012.]
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): **“Internet en la enseñanza de español”**, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lenguas (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1061-1085.
- IRIBARREN, MARY C. **FONÉTICA Y FONOLOGÍA ESPAÑOLAS**. MADRID: EDITORIAL SÍNTESIS, 2005.
- LLISTERRI, J. La enseñanza de La pronunciación. In: **Revista del Instituto Cervantes en Italia**, v. 4, 2003, p. 91-114.
- MAR. G. D. Estudo contrastivo fonético-fonológico dos sistemas consonânticos do português brasileiro e do espanhol peninsular. In: **Hispanistas**, 2006, p. 212-216.
- OLIVÉ, D. P. **Fonética para aprender español: Pronunciación**. Madrid: Edinumm, 1999.
- OLIVE, Dolors, Poch. **La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera** . Revista redELE, 1, junio, 2004
- PASTOR, Suzana Cesteros. **Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas**. Publicaciones Universidad de Alicante, 2006.
- PÉREZ, P.B. Fundamentos fonológicos de ejercicios de pronunciación: dos perspectivas diferentes. In: In: Gómez, R. F; REDONDO, J.A.M; GONZÁLEZ, M.A (Eds.). **El español como lengua extranjera: aspectos generales**. Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera).Granada, 1998.
- POEDJOSOEDARMO, Gloria. **O Ensino da Pronúncia: por quê, o quê, quando e como. São Paulo**: SBS editora, 2004.
- QUILIS, A. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Editorial Gredos, 1999.
- SACRISTÁN, M. L. G. **La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica**. Revista *Carabela*, nº 41, Madrid, 1997, p.111–128.
- TOMÁS, N. T. **Manual de pronunciación española**. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas, 2004.
- TORREGO, L. G. **Gramática didáctica del español**. Madrid: Ediciones SM, 2002.
- VERDUIN. J. R; CLARK, T. A. (1991) *Distance Education: The Foundations of Effective Practice*, San Francisco: Jossey-BassPublishers.
- VICIANO, V. M. Dificuldades fonéticas segmentais de brasileiros recifenses estudantes de espanhol. In: **Anuário Brasileiro de Estudos Hispánicos**, v.5, 1995.
- \_\_\_\_\_. Fonética espanhola para brasileiros – Síntese. In: **Revista do Gelne**, v.1, 1999.