
O componente fonético-fonológico na formação profissional e na prática pedagógica do professor de espanhol

José Ricardo Dordron de Pinho (Colégio Pedro II)¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir a formação fonético-fonológica do professor de Espanhol, muitas vezes excluída pelo fato de não ser considerada necessária. A principal razão se deve à explicação de que as aulas na educação básica estão voltadas para a habilidade de leitura. No entanto, como já comprovado em inúmeras pesquisas (BRASIL, 2006, e PINHO, 2017, por exemplo), as habilidades orais são aquelas que alunos e professores têm a maior intenção de desenvolver; além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente em vigor, exige uma prática maior das mesmas. Ao longo do trabalho, apresentamos a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos para a atuação profissional do professor de Espanhol, mesmo que sua prática se limite ao trabalho com compreensão leitora, além de discutirmos quais seriam os conceitos básicos indispensáveis para a formação do professor, a relação com a ortografia e alguns aspectos para o ensino de pronúncia.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de Espanhol. Fonética e fonologia. Pronúncia.

THE PHONETICAL-PHONOLOGICAL COMPONENT IN THE PROFESSIONAL FORMATION AND IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE SPANISH TEACHER

Abstract: This paper aims at discussing the phonetical-phonological formation of the Spanish teacher, which is generally not taken onto consideration because it is considered unnecessary. The main reason for such phenomenon to happen is that classes (lessons) at the basic education focus mainly on reading skills. Nonetheless, as it has been proven in so many papers (BRASIL, 2006, and PINHO, 2017, for example), the oral skills are the ones students and teachers really want to develop; besides, the “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), which is currently in effect, requires the development of such skill (the oral one). In this paper, we present the importance of the phonetical-phonological knowledge for the professional performance of the Spanish teacher, even if his or her practice is limited to the development of reading comprehension skills. Furthermore, we also discuss which basic concepts would be indispensable for the teacher formation, the relation with the orthography and some aspects for the teaching of pronunciation.

Keywords: Teachers formation. Spanish teaching. Phonetics and Phonology. Pronouncing.

¹ Doutor em Língua Espanhola pela UFRJ. Professor de Espanhol do Colégio Pedro II, onde atua na educação básica e no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB). Suas pesquisas tratam, principalmente, do ensino da pronúncia e das habilidades orais, bem como do tratamento da variação linguística em aulas na educação básica. E-mail: ricardodordron@gmail.com.

EL COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE ESPAÑOL

Resumen: Este trabajo tiene por objetivo discutir la formación fonético-fonológica del profesor de Español, muchas veces excluida por el hecho de que no se considere necesaria. La principal razón se debe a la explicación de que las clases en la educación básica se dedican a la habilidad de lectura. Sin embargo, como ya comprobado en innumerables investigaciones (BRASIL, 2006, y PINHO, 2017, por ejemplo), las habilidades orales son aquellas que alumnos y profesores tienen la principal intención de desarrollar; además, la “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), actualmente en ejercicio, exige una práctica más detenida de las mismas. A lo largo del trabajo, presentamos la importancia de los conocimientos fonético-fonológicos para la actuación profesional del profesor de Español, aunque su práctica se limite al trabajo con comprensión lectora, además de la discusión sobre cuáles serían los conceptos básicos indispensables para la formación del profesor, la relación con la ortografía y algunos aspectos para la enseñanza de pronunciación.

Palabras clave: Formación de profesores. Enseñanza de Español. Fonética y fonología. Pronunciación.

Introdução

Este trabalho propõe uma discussão acerca das contribuições que os conhecimentos fonético-fonológicos, adquiridos durante a formação dos professores de Espanhol, trazem para alcançar os objetivos do ensino das habilidades orais dessa língua na educação básica. Tais conhecimentos se encontram relacionados à pronúncia, elemento indispensável para o trabalho a ser desenvolvido com as habilidades orais, tanto a compreensão quanto a expressão. Entendemos a pronúncia como a realização fonética dos sons, em dependência de seu valor fonológico na língua. Cabe ressaltar que este trabalho não está voltado para as grandes habilidades “expressão oral” ou “compreensão auditiva”, mas para a pronúncia, uma micro habilidade comum a ambas, sem a qual não existe oralidade.

Ao se pensar na formação de professores para o trabalho com línguas estrangeiras, é necessário considerar diversos aspectos relativos à sua prática pedagógica. Durante sua formação inicial, que corresponde apenas ao primeiro passo do processo, existem alguns elementos que, sem dúvida alguma, precisam estar presentes. Citemos, como exemplo, que o professor precisa dominar a forma como ensinará a referida língua; no entanto, também de fundamental importância é o domínio que terá da

mesma – o professor, ainda que domine técnicas avançadas de ensino e possua formação metodológica, não pode ensinar o que não sabe.

O documento oficial atualmente em vigor no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento, diferentemente do que propunham os documentos anteriores, limita a oferta de língua estrangeira a uma específica, o inglês. Apesar de afirmar que outras línguas podem ser ofertadas se a escola tiver condições, o que vem ocorrendo, na prática, é realmente uma limitação àquela língua. Como afirmado há pouco, os documentos anteriores valorizavam a pluralidade linguística; ainda que os estudantes viessem a estudar apenas uma língua, teriam a possibilidade de escolher aquela que melhor satisfizesse suas necessidades. Consideramos essa situação um retrocesso, uma vez que não atende os desejos de todos os estudantes.

Retomando a questão da formação docente, cabe ressaltar que os documentos oficiais do país anteriores à BNCC já fazem menção à necessidade de uma formação adequada. Por exemplo, os PCN do Ensino Médio (1999) atribuem a falta de caráter prático no ensino de línguas estrangeiras no país à carência de professores com formação linguística e pedagógica, e as OCEM (2006), com base em Paiva (2005) e em Almeida Filho (2001), reconhecem a necessidade de o professor de língua estrangeira ter, além da competência profissional, a competência linguístico discursiva da língua que ensinará, que constituirá seu principal instrumento de trabalho e que representa a competência que tentará desenvolver em seus alunos. A BNCC (2017, p. 243), ainda que não trate da formação profissional do professor, demonstra que os alunos precisam dominar aspectos de “pronúncia, entonação e ritmo empregados” para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Em síntese, saber o conteúdo a ser ensinado e saber como ensinar dito conteúdo são imprescindíveis e caminham lado a lado.

1 Problematização

Ao considerar a pronúncia como uma micro-habilidade das habilidades mais gerais denominadas expressão oral e compreensão auditiva (GIL FERNÁNDEZ, 2007), reconhece-se a relevância do componente fonético-fonológico na formação dos professores de Espanhol. Seu conteúdo deve ser dividido, pelo menos, em dois momentos durante essa formação: um momento relacionado à teoria fonético-

fonológica e outro relacionado à prática de ensino, a serem desenvolvidos, respectivamente, pelo professor de Fonética e Fonologia e pelo professor de Prática de Ensino (ainda que possa – e deva – haver contribuições mútuas). Dessa forma, cabe ao professor de Fonética e Fonologia trabalhar os conceitos teóricos da disciplina, conhecimentos que darão suporte para o trabalho a ser desenvolvido pelos futuros professores em sala de aula, tais como identificar fonemas, fones e alofones, reconhecer casos de desfonologização e saber articular os alofones em distribuição complementar segundo os contextos. Quanto ao professor de Prática de Ensino, seu papel será o de contribuir com atividades para o desenvolvimento prático do conhecimento adquirido anteriormente, ou seja, técnicas para o ensino da pronúncia, tanto do ponto de vista articulatório quanto dos fones/alofones correspondentes a cada fonema. Não se pode esquecer, ainda, que os futuros professores de Espanhol têm, no início do curso, aulas de prática linguística, pois muitos deles ainda não dominam o idioma; assim, é comum que o curso de espanhol “comece do zero”. Em tais aulas, é importante que os professores já vão mostrando aos seus alunos que não podem estar ali de maneira passiva, pois estão no processo de sua formação profissional. Dessa forma, faz-se necessário que desenvolvam uma visão crítica das aulas e que já estejam observando e analisando o trabalho com os sons (e todos os demais âmbitos de sua formação).

Inicialmente, convém distinguir os termos fonologia, fonética e pronúncia, ainda que brevemente. A fonologia é uma ciência que se dedica ao estudo de elementos sonoros com valor distintivo na língua, ou seja, identifica os sons que possuem valor linguístico e, assim, distinguem significado, os fonemas; no caso do espanhol, citamos como exemplo os fonemas /x/ e /r/, que opõem significativamente as palavras *cojo* e *coro*. A fonética também é uma ciência que se dedica ao estudo dos sons, mas que lida com a articulação propriamente dita, isto é, descreve as propriedades articulatórias dos sons; por exemplo, descreve que os fonemas /b/, /d/ e /g/ apresentam duas realizações possíveis, uma oclusiva e outra fricativa. A pronúncia não é uma ciência, mas a articulação propriamente dita dos sons.

O professor deve dominar a pronúncia dos sons do espanhol e ter o embasamento fonético-fonológico que lhe permita ensinar tal subcompetência. O conhecimento fonético-fonológico permitirá que o professor compare os sistemas da língua materna de seus alunos e da língua estrangeira que está ensinando, pois assim saberá o que pode causar erros. O embasamento fonético-fonológico é o elemento que

permitirá que o professor saiba o que distingue significados na língua que ensina e o que é apenas variação. Também, o referido conhecimento, ao proporcionar a comparação entre as línguas, lhe permitirá identificar os sons que o estudante deverá deixar de pronunciar, os sons que deverá aprender, por serem inexistentes em sua língua materna, e aqueles aos quais deverá atribuir um diferente valor – por exemplo, alofones em uma língua, mas possuidores de valor fonológico em outra.

Apesar do exposto anteriormente, deve estar claro que o professor não transmitirá tais conhecimentos aos estudantes, uma vez que a aula de pronúncia NÃO É uma aula de fonética e fonologia. O professor apenas se baseará nos referidos conhecimentos para ministrar suas aulas de pronúncia, definidas por Padilla (2007, p. 877) como “um lugar de facilitação e correção, cujo fim é solucionar os problemas dos alunos relacionados com a compreensão e a produção da linguagem oral”.

Hoje, reconhece-se a fundamental importância que a pronúncia possui na oralidade; porém, tal importância variou bastante ao longo do tempo, ainda que, quase sempre, tenha sido pouca ou nenhuma. Essa situação chegou a lhe render certos apelidos, como “la huérfana” e “la cenicienta”, na tradição em língua espanhola, como apresentado por Gil Fernández (2007). Apesar disso, como já dito, seu papel para o desenvolvimento das habilidades orais é bastante reconhecido atualmente. Como disse Abercrombie (1956), todo professor de línguas é um foneticista, já que precisará usar, em algum momento, conhecimentos relacionados a essa área.

Em um experimento desenvolvido por Elliot (1997), foram considerados dois grupos, com 66 estudantes no total. Um dos grupos era o experimental, em que se aplicaram atividades específicas com a pronúncia; o outro era o de controle, em que se aplicavam apenas as atividades tradicionais do material. Os estudantes do primeiro grupo, ao final do experimento, se mostraram mais fluentes, fato atribuído pelo autor a o ensino da pronúncia ser benéfico na aquisição da língua por favorecer a compreensão dos enunciados emitidos pelos nativos e incidir sobre o filtro afetivo do aluno, o que faz diminuir sua sensação de ansiedade com relação à comunicação oral.

Duas pesquisas relacionadas ao trabalho com a pronúncia em aulas de línguas estrangeiras foram desenvolvidas por Bollela (2002) e Aurrecoechea (2002), a primeira com professores de Inglês de escolas do Brasil e a segunda com professores de Espanhol de escolas e de universidades da Europa e da Hispano-América. Os resultados se assemelham bastante: Bollela constatou que os professores de Inglês entrevistados

não se sentem seguros quanto à sua própria pronúncia e Aurrecoechea detectou que, dentre os entrevistados, poucos se sentem seguros ou satisfeitos com as aulas de pronúncia que ministram, já que consideram que faltam técnicas de ensino e não têm a confiança necessária para abordar o tema; parece-lhes que falta bibliografia e material especializado, além da falta de formação adequada dos profissionais.

Quanto ao trabalho com os sons propriamente ditos, é comum que o público em geral, ao ouvir falar em fonética e fonologia, pense nos sons isolados, em como cada fonema se realiza do ponto de vista fonético (eventualmente, com suas realizações alofônicas, sejam em variação livre ou combinatória) e sua representação por letras na escrita. Naturalmente, esse conteúdo, que corresponde ao nível segmental, é essencial: os futuros professores de Espanhol precisam aprender a articular, por exemplo, sons que não existem na sua língua materna (como as realizações fricativas dos fonemas /b/, /d/ e /g/) e os diferentes valores que os sons podem assumir nas línguas espanhola e portuguesa (como exemplo, os sons representados na escrita pelas letras “j” e “g” em contraste com “r inicial de palavra” e “rr”, que constituem fonemas em espanhol, ao passo que, em português, são apenas realizações alofônicas do mesmo fonema). Contudo, existe outro nível, pouco explorado, que ainda precisa de muita pesquisa para ser bem conhecido e suficientemente descrito, mas que também merece atenção: a prosódia.

A prosódia (também denominada nível suprasegmental) corresponde a um conjunto de fenômenos fônicos que se localiza além ou “acima” (hierarquicamente) da representação linear dos fonemas, isto é, envolve aspectos sonoros relacionados a unidades superiores aos fonemas, às sílabas, às palavras e às frases, e contribuem para a compreensão dos enunciados. Os fenômenos prosódicos (entoação, acento e ritmo), sem dúvida, precisam ser trabalhados, tanto no nível fonético quanto no fonológico, uma vez que podem provocar ruídos na comunicação, por conta das especificidades das duas línguas. Por exemplo, em Pinto (2009), em pesquisa desenvolvida com professores brasileiros de Espanhol, constata-se a transferência de padrões melódicos do português brasileiro (PB) para a fala em espanhol língua estrangeira (E/LE), com contornos diferenciados dos realizados em espanhol língua materna (E/LM). Cabe comentar que desvios de natureza prosódica, segundo diversos estudos, como Cortés (2002) e Gil Fernández (2007), por exemplo, são os que mais provocam uma avaliação negativa: falantes não nativos de espanhol, mesmo com uma fluência considerável nessa língua,

mas que mantêm fortes características prosódicas da sua língua materna, têm seus traços positivos esquecidos. Além disso, uma boa prosódia é capaz de “mascarar” problemas no nível segmental.

Apresentamos, de maneira bastante sucinta, algumas especificidades prosódicas que opõem o português e o espanhol: com relação ao acento, consideremos o acento primário, que representa o relevo dado a uma sílaba em relação às demais. Tal tipo de acento possui certas funções na língua, dentre as quais destacamos a de distinguir unidades lexicais, como em *término*, *termino* e *terminó*, em espanhol, e em *sábia*, *sabia* e *sabiá*, em português. O acento primário é caracterizado pela duração² em português, com a intensidade³ como parâmetro secundário, ao passo que, em espanhol, a frequência fundamental⁴ parece ser o principal parâmetro, ainda que precise de ajuda, em alguns casos, para que seja percebido: a duração pode ajudar, mas desempenhando apenas um papel secundário; eventualmente, também a intensidade poderia contribuir nesse sentido. Por conta dessas características, brasileiros que aprendem espanhol tendem a alongar a vogal tônica, quando, na verdade, a pós-tônica dura mais do que a tônica nesta língua.

O ritmo tem a ver com a repetição de algo em intervalos regulares; em termos linguísticos, o elemento que caracteriza a estrutura rítmica de uma língua pode ser a sílaba ou o acento. Assim, a maioria das línguas é classificada, quanto a esse aspecto, em dois grupos: línguas de ritmo silábico ou línguas de ritmo acentual. Ao considerarmos a estrutura rítmica do par com que trabalhamos, português x espanhol, verificamos que essas línguas diferem entre si: o espanhol costuma ser descrito como o exemplo canônico de língua de ritmo silábico, com todas as sílabas apresentando uma duração relativamente uniforme; já o português seria uma língua de ritmo acentual, com as sílabas átonas alongando-se ou encurtando-se para durar aproximadamente o mesmo tempo que as sílabas tônicas. Uma consequência de tal diferença é a existência de vogais reduzidas em português, o que não se dá em espanhol⁵.

Cabe mencionar, ainda, que uma mesma língua pode apresentar diferenças

² Trata-se do tempo propriamente dito.

³ Elemento que mantém relação com a força ou a energia usada pelo falante durante a produção do som.

⁴ Frequência que representa a oscilação das pregas vocais e é responsável pela percepção da melodia da fala.

⁵ A classificação do português brasileiro como língua de ritmo acentual não é ponto pacífico entre os pesquisadores, mas essa discussão extrapola os limites do presente artigo; além disso, a questão das vogais reduzidas no português marca diferenças rítmicas entre essa língua e o espanhol.

rítmicas em suas variedades internas. O'Rourke (2008) exemplifica esse fato quando trabalha com falantes peruanos de Lima e de Cuzco, sendo alguns deles falantes só de espanhol e outros de espanhol e de quíchua. Pinho (2013) trabalhou com um falante da Espanha e outro do Chile, aplicando dois métodos de análise diferentes; ainda que os dois falantes tenham sido considerados como de língua de ritmo silábico nos dois modelos, cada um apresentou uma língua mais silábica em um dos métodos.

Quanto à entoação, podemos entendê-la como o elemento correspondente à melodia, que, segundo Cortés (2002), é capaz de transformar unidades linguísticas em unidades discursivas e comunicativas, por meio da concatenação ou sequência dos tons das sílabas do enunciado como um todo; esses tons correspondem à frequência fundamental da vogal da sílaba. Os padrões entonacionais do português e do espanhol divergem em diversos aspectos. Os problemas provocados pelo uso de padrões entonacionais de uma língua na outra podem provocar sérias interferências na comunicação: citem-se os casos ilustrados por Navarro Tomás (1944), por Gumperz (1982) e por Zuengler (1988).

Navarro Tomás apresenta a avaliação negativa que falantes de espanhol poderiam fazer de falantes de inglês se estes se desculpassem em espanhol usando a inflexão ascendente de sua língua. Já Gumperz apresenta um caso real: a visão negativa sobre mulheres indianas que trabalhavam em um aeroporto britânico; por usarem os padrões entonacionais de sua língua nativa ao falarem inglês, eram consideradas rudes pelos demais, e elas acreditavam que não as tratavam como esperavam por conta de atitudes racistas. E, como observado em Zuengler, falantes de inglês com sotaque espanhol são sistematicamente desvalorizados nos Estados Unidos, tanto em entrevistas de trabalho quanto no ambiente acadêmico. Enfim, uma boa pronúncia, seja no nível segmental ou no prosódico, é capaz de atrair para os falantes estrangeiros uma imagem positiva por parte dos falantes nativos.

Considerando os aspectos discutidos anteriormente, convém ressaltar que nenhum professor de Espanhol precisa ser um especialista em fonética e fonologia, uma vez que, como já dito anteriormente, ele não vai ensinar fonética e fonologia, mas pronúncia. Porém, é óbvio que existem certas noções fundamentais que devem ser do seu conhecimento (POCH OLIVÉ, 2008). Essa questão representa uma grande proposta de discussão relativa à formação fonético-fonológica do professor: o estabelecimento dos conhecimentos básicos.

Do ponto de vista fonético, saber classificar os sons (oclusivos, fricativos, africados etc.) talvez não seja fundamental, mas sim saber que órgãos são necessários para produzir determinado som (conhecer o funcionamento dos órgãos articulatórios). É importante saber como são os sons da língua estrangeira, mas também é importante saber como se organizam e que valor concreto assumem nessa língua, do ponto de vista fonológico; existem sons que são simples variantes no português (imaginemos possíveis pronúncias para a palavra *carro*) e que distinguem significado em espanhol (considerem-se as pronúncias do *j* e do *r* em *jamón* e *Ramón*), e vice-versa (considere-se a distinção pelo traço de nasalidade *lá* e *lã* em português; em espanhol, as vogais apenas se nasalizam pelo ambiente fonético, isto é, pelo contato com um som nasal, como em *campo*). Ainda é conveniente mencionar os diversos fenômenos de variação linguística; muitos são conhecidos e estudados (*seseo*, *ceceo*, *aspiração*, *yeísmo*, *debilitação do -d-*, *lambdacismo*, *rotacismo*, *interdentalização do -d final*, *instabilidade vocálica* etc.); um aspecto relevante seria identificar quais deveriam compor um “currículo mínimo”.

Ao se passar para o nível seguinte, o da prática de ensino, também se observam diversos pontos para discussão sobre como se abordar o componente fonético-fonológico na prática pedagógica. Nesse momento, entram em jogo diversas questões relativas às aplicações didáticas, como as citadas por Gil Fernández (2007): (a) a norma a seguir em sala de aula (abordagem da norma de pronúncia; deve ser levado em consideração que essa norma apresente um conjunto razoavelmente amplo de falantes e que seja mutuamente inteligível com outras variedades), (b) a sequência de apresentação dos conteúdos, (c) se se deve trabalhar primeiramente o nível segmental ou o prosódico, (d) se devem ser elaborados exercícios especialmente para a prática da pronúncia e (e) se um único método didático deve ser seguido, entre outras questões.

Não se pode deixar de lado, ainda, o tema da avaliação da pronúncia. Para Wong (1987), devem ser considerados os seguintes aspectos numa avaliação de pronúncia: *audição e reprodução*, *leitura*, *descrição de imagens* e *entrevista*. É preciso considerar, ainda, se a avaliação em questão considera exclusivamente a pronúncia ou se entram em jogo outros níveis linguísticos.

Para exemplificar a complexidade do assunto, consideremos a questão da sequência dos conteúdos: todo e qualquer conteúdo fonético-fonológico pode aparecer em qualquer momento de qualquer nível de ensino; por menos frequentes que sejam determinado fonema e seu fone ou seus alofones na língua, motivo que deixaria tal

conteúdo específico para ser trabalhado em um nível mais elevado, ele pode aparecer nas aulas iniciais do curso básico. Assim sendo, “a divisão em níveis dos conteúdos de caráter fonético pode ser mantida, então, única e exclusivamente como um mero recurso expositivo e organizativo” (GIL FERNÁNDEZ, 2007, p. 125). No campo da pronúncia, o progresso não é medido pela quantidade ou qualidade da informação proporcionada aos estudantes, mas pela qualidade que suas emissões vão assumindo com o passar das aulas.

Quanto à norma a ser seguida em sala de aula, o tema é objeto de discussão também em outros níveis linguísticos. As OCEM (2006) se pronunciam a respeito: consideram que o ideal é o professor, quando nativo, manter a sua variedade e mostrar que existem outras, mas não como “curiosidades”. O mesmo documento apresenta outro problema: no caso dos professores não nativos, é provável que sua fala constitua uma mescla de algumas variedades. O aconselhável, porém, é que o aluno tenha liberdade de escolha e, sem dúvida, é fundamental que não se crie uma “norma de sala de aula”, que nunca será ouvida fora desse espaço.

Cabe comentar, ainda, o que talvez represente o maior obstáculo para um estudo mais efetivo de fonética e fonologia na formação de professores: a pequena presença (ou até mesmo a total ausência) de atividades orais em sala de aula na educação básica. Os documentos oficiais até tratam da possibilidade do trabalho com as habilidades orais: segundo os PCN do Ensino Fundamental (1998), convém desenvolver as quatro habilidades (compreensão oral, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita); no entanto, *desde que haja condições para isso*. A prioridade é para o texto escrito, por ser a leitura a opção que, provavelmente, permitirá maior contato com a língua, como afirma o documento. Mesmo que se possa desenvolver um trabalho com todas as habilidades, a leitura continuará ocupando um papel primordial: como se lê no PPP do Colégio Pedro II (2002, p. 272), “um trabalho com estruturas discursivas, para o domínio na leitura e *certo manejo* tanto na expressão escrita quanto na compreensão e expressão orais” (grifo nosso).

Quanto à BNCC (2017), não se observa um aprofundamento em questões relativas à pronúncia, ainda que o documento reconheça a importância e necessidade do tema para a comunicação. Ao descrever sua proposta de trabalho para cada ano do Ensino Fundamental, subentende-se um trabalho com pronúncia para o desenvolvimento tanto da compreensão quanto da expressão orais. Mesmo sendo

bastante raro, também é possível identificar propostas explícitas: no caso do 7º ano, por exemplo, ao apresentar uma proposta para o trabalho com léxico (p. 254), é sugerido um trabalho com pronúncia: “(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed)”. Conforme já comentado, o referido documento se encontra voltado exclusivamente para o inglês, o que o deixa inconsistente para o trabalho de professores de outras línguas, que encontrarão sugestões voltadas especificamente para dificuldades oriundas do estudo do inglês. Uma vez mais, enfatizamos os problemas causados pela exclusão de outras línguas, entre as quais se inclui a espanhola, esta pela revogação da Lei 11.161/2005. Sem a possibilidade de escolher a língua a ser estudada, os estudantes se veem diante de uma situação de limitação de sua formação cidadã.

Cabe ressaltar que, ainda que não se efetive um trabalho com as habilidades orais em sala de aula na educação básica, o conhecimento fonético-fonológico contribui para o uso da língua em sala, mesmo que por parte apenas do professor: ele usará a língua, ainda que apenas para ler os textos e referir-se a alguns elementos (não seria conveniente comentar um texto que contivesse o fragmento “el títere” lendo-o [ew ‘tʃi.te.ri], por exemplo).

Além disso, o conhecimento do nível fonético-fonológico permite certas interpretações do texto escrito que não poderiam ser feitas sem o mesmo: a troca de “b” por “v” em “preguntava” constituiria apenas um erro ortográfico; já a troca de “ll” por “y” em “yuvia” também seria um erro ortográfico, mas com uma informação sobre a comunidade de fala do autor do texto – tratar-se-ia de um falante yeísta, motivo pelo qual o referido erro se torna possível, uma vez que falantes não yeístas jamais cometeriam tal erro.

Existem, ainda, os casos em que um aparente erro ortográfico é intencional, como em “esista”, “riunión” e “inorante”, presentes no poema “Martín Fierro”, em que José Hernández tenta reproduzir a pronúncia dos “gauchos” do século XIX, ou quando há algo mais a ser dito, como no endereço da Internet “<http://haziendolarevoluzion.blogspot.com>”, em que o uso do “z” pelo “s” deixa clara a postura de luta do grupo responsável pela página.

É interessante que os alunos saibam que os erros ortográficos podem trazer consequências negativas, ao escreverem errado em entrevistas ou no seu currículo; é digno de menção o curioso caso do bandido, no Brasil, que clonou um carro e foi preso por um erro de ortografia: escreveu *Frorianópolis* na placa, mostrando que troca os sons

representados pelas letras *r* e *l*. Inclusive, erros ortográficos podem provocar humor; sobre o referido caso da prisão, dois jornais publicaram as seguintes manchetes: “Polícia apreende carro com 'Praca cronada” (Diário do CarderBR) e “Ladrão 'crona praca' de carro em Santa Catarina” (www.motorpasion.com.br/curiosidades).

Por fim, gostaríamos de ressaltar que a questão da pronúncia tem recebido um pouco mais de atenção recentemente, como importante componente da comunicação oral. No entanto, como diz Souza (2009, p. 42), “o que se encontra (nos livros didáticos) são atividades voltadas para a fala ou para a compreensão auditiva e não para a pronúncia propriamente dita”, ou seja, os livros didáticos não têm refletido o interesse pela pronúncia. É uma lacuna ainda por completar.

2 Propostas para o ensino

Como este trabalho pretende discutir a formação fonético-fonológica do professor de Espanhol, parece-nos conveniente discutir algumas questões de forma mais prática para essa formação, considerando aspectos específicos da língua espanhola e das atividades a serem desenvolvidas nas aulas das disciplinas de Fonética e Fonologia ou nas de Prática de Ensino.

Começamos recordando o que disse Rebollo (1996): de maneira tradicional, os manuais de espanhol costumam apresentar essa língua contando com 19 fonemas consonânticos no nível segmental. No entanto, dependendo das desfonologizações presentes no inventário fonológico de subsistemas característicos de certas comunidades de fala (seseo, ceceo e yeísmo – um ou dois desses casos de desfonologização), o número pode ser reduzido para 18 ou 17. Independentemente do número de fonemas consonânticos (17, 18 ou 19), contudo, sempre haverá 16 fonemas de base. Assim sendo, ao se trabalharem as dificuldades do estudante de língua estrangeira, é preferível iniciar com os fonemas comuns a todas as variedades, já que poderá provocar maiores problemas de comunicação, e só posteriormente deter-se nos fonemas específicos a alguma variedade.

Para o caso específico de cursos de formação de professores, considerando que as línguas possuem inventários fonológicos com diferenças, ainda que possam coincidir em alguns aspectos, sugerimos o seguinte trabalho para as aulas de fonética e fonologia: a apresentação conjunta dos três níveis em sequência (fonológico, fonético e também

ortográfico), com a descrição de cada um deles, e considerações sobre as dificuldades do estudante a partir de sua língua materna. É importante levar em consideração que, ao aprender uma nova língua, torna-se necessário construir uma nova gramática, com um diferente sistema fonológico. Com base nessa proposta, os brasileiros aprendizes de espanhol não teriam nenhuma dificuldade com o fonema /f/, que possui uma única realização fonética, [f], e se representa na escrita por uma letra em ambas as línguas, *f*. Os três níveis se correspondem perfeitamente nas duas línguas.

O mesmo não se dá ao se tratar o fonema /b/, em que o brasileiro teria dificuldade nos três níveis. Na evolução do latim para o português, os fonemas /b/ e /v/ mantiveram seu valor fonológico, mas se deu uma desfonologização em espanhol, em favor do fonema /b/. Assim, no nível fonológico, o brasileiro deve eliminar o fonema /v/. No nível fonético, existe apenas uma realização em português, oclusiva, e duas em espanhol, uma oclusiva e outra fricativa; além de precisar aprender a realizar a segunda, que não existe na sua língua materna, o estudante brasileiro ainda precisa aprender em que contexto se realiza cada som, uma vez que se trata de um caso de distribuição combinatória. Por último, no nível ortográfico, em português sempre se usa a letra B e em espanhol, as letras B, V e W. Ainda que nem sempre haja uma regra, há alguns casos em que se pode prever que letra será usada (por exemplo, sempre se usa B na desinência modo-temporal do pretérito imperfeito do indicativo da 1ª conjugação e antes de outro som de consoante, como em *libro*).

Quanto à seleção de palavras a serem utilizadas, Padilla García (2007) sugere um trabalho com a articulação dos sons que remete à fonética combinatória. Ao escolher as palavras que serão usadas como exemplo, as mesmas não devem ser escolhidas casualmente, mas a partir das combinações de sons mais adequadas no sentido de ajudar a produção por parte do aluno. O som [x], por exemplo, é de articulação posterior; é conveniente, portanto, que as primeiras palavras apresentadas com ele contenham sons posteriores também, como [o] e [u], e só depois os sons anteriores ([e] e [i]). Por essa lógica, deveriam ser listadas, primeiramente, palavras como *jota*, *joven*, *conjunto* e *jueves* e, depois, *gente*, *gitano*, *jefe* e *ají*.

Para alcançar os objetivos propostos, também é possível levar em consideração o que dizem outras áreas do saber. Matute Martínez (2005) sugere que se tomem emprestadas algumas técnicas utilizadas por fonoaudiólogos no tratamento de falantes dislálidos, isto é, falantes que omitem, substituem ou distorcem alguns sons. Ainda que

os estudantes de língua estrangeira não tenham dislalia, apresentam problemas fonético-fonológicos semelhantes aos que os dislálícos apresentam. Desse modo, os sons devem ser apresentados com uma progressão contextual, primeiramente de forma isolada e direta, passando por uma maneira dirigida, da sílaba ao texto e, por fim, à fala espontânea.

Para tal proposta, a posição dos órgãos articulatórios deve ser visualizada com espelhos, sem gravações, e sugestões dadas para facilitar a articulação: para a pronúncia do [a], imaginar que se está segurando um ovo com os lábios; para a pronúncia do [i], sorrir durante a pronúncia; para a pronúncia do “b” fricativo, fingir que se está apagando uma vela ou esfriando uma bebida quente; para a prática do [x], imaginar que se está gargarejando.

Sobre as atividades em si, Aurrecoechea (2002) apresenta quatro tipos de atividades gerais para a prática dos sons nas aulas de línguas estrangeiras: (a) discriminação, (b) reflexão, (c) repetição e (d) explicação teórica. As atividades de discriminação estão voltadas para que os estudantes sejam capazes de diferenciar um fonema no interior de uma palavra (pera - perra), uma frase a partir de seu padrão entonativo (Ha llegado. / ¿Ha llegado? / ¡Ha llegado!) ou a sílaba tônica da palavra (término / termino / terminó). Já as atividades de reflexão estão destinadas a contribuir para que os estudantes cheguem a conclusões (Nessas palavras, o B e o V representam a mesma pronúncia? Qual seria a regra?).

Quanto às atividades de repetição, basta levar os estudantes a repetirem algo a partir de um dado modelo (exercícios do tipo “Escute e repita”). Por fim, as atividades de explicação teórica apresentam diretamente as regras (entre vogais, a pronúncia da letra B se realiza...).

Conclusão

O conteúdo fonético-fonológico faz parte dos conhecimentos que o professor de Espanhol precisa dominar para exercer bem seu trabalho, de ensinar uma língua estrangeira. Ainda que não ensine fonética nem fonologia, o professor deverá ensinar pronúncia, cuja prática depende daquelas áreas. Além disso, mesmo que o ensino se limite à leitura de textos, prática comum em nosso país, tais conhecimentos serão necessários para que o professor use a língua e explique certos aspectos relativos à

compreensão leitora. Dessa forma, excluir o componente fonético-fonológico da formação profissional é limitar essa formação, o que acarretará, conseqüentemente, em deficiências na prática profissional docente.

Referências

- ABERCROMBIE, D. (1956). Apud GIL FERNÁNDEZ, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2001). Apud BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- AURRECOECHEA MONTENEGRO, E. *La pronunciación: su tratamiento en el aula E/LE*. Madrid: Universidad Nebrija, 2002. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_01Aurrecochea.pdf?documentId=0901e72b80e1fee8>. Acesso em: 07 de mar. 2015.
- BOLLELA, M. F. P. *Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2020.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLÉGIO PEDRO II. *Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002.
- CORTÉS MORENO, Maximiano. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen, 2002.
- ELLIOT, R. On the teaching and Acquisition of Pronunciating within a Communicative

Approach. In: *Hispania* 80, 1: 95-108, 1997.

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

GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

MATUTE MARTÍNEZ, C. Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE. In: *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: actas del XVI Congreso de ASELE*, 2005, pág. 469-476. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/xvi.htm>. Acesso em: 11 de mar. 2015.

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de entonación española*. Nueva York: Hispanic Institute in the United States, 1944.

O'ROURKE, E. Correlating Speedh Rhythm in Spanish: Evidence from Two Peruvian Dialects. Proc. Hispanic Linguistics Symposium. In: *Selected Proceedings of the Hispanic Linguistic Symposium*. University of Western Ontario, London, Ontario, 19-22, 2008.

PADILLA GARCÍA, X. A. El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. In: *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30/09/06*, Vol. 2, 2007, pág. 871-888. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf>. Acesso em: 07 de mar. 2015.

PAIVA, V. M. O. PROJETO AMFALE: *Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. *Apud* BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PINHO, J. R. D. de. Considerações sobre o ritmo da fala no espanhol do Chile e da Espanha a partir do Índice de Variabilidade Pareada e de Coeficientes de variação. In: *Revista Leitura*, v. 2, n. 52 (2013): Estudos Prosódicos. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/issue/view/139/showToc>>. Acesso em: 07 de mar. 2015.

PINHO, J. R. D. de. Dando voz aos alunos – Repensando o ensino de Espanhol no Colégio Pedro II a partir das expectativas discentes. In: MATTOS, Francisco Roberto Pinto (Editor da coleção); VIEIRA, Edite Resende, MARTINS, Marcia, SANTORO, Marco e NEVES, Rogério (Organizadores). *O Novo Velho Colégio Pedro II*. Volume 4: Inovações Pedagógicas. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

PINTO, M. da S. *Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais*. Tese de

Doutorado. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 2009.

POCH OLIVÉ, D. Los contenidos fonético-fonológicos. *In: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, Isabel. Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008.*

REBOLLO COUTO, L. Estudios de fonética experimental y variedad de acentos regionales en español. *In: Lengua y cultura en la enseñanza a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE, 1996, pág. 365-372. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0363.pdf>. Acesso em: 07 de mar. 2015.*

SOUZA, M. O. P. de. A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira. *In: Revista ProLíngua, v. 3, n. 1 – Jan./Jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/issue/view/1065>>. Acesso em: 07 de mar. 2015.*

WONG, R. *Teaching Pronunciation. Focus on English Rhythm and Intonation.* Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987.

ZUENGLER, J. Identity markers and L2 pronunciation. *In: Studies on Second Language Acquisition 10, pág. 33-49, 1988.*