

O uso do concurso de soletração para o ensino lúdico da pronúncia em E/LE

Luiza Helena Praxedes Fernandes⁴³

Resumo: Infelizmente, não são poucos os docentes despreocupados com o foco, ou a falta dele, dado ao ensino da pronúncia nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Na maioria das vezes, as atividades desenvolvidas em sala de aula com esse intuito são limitadas à primeira aula e carecem de metodologias de ensino, que estimule os estudantes à prática dos aspectos fonético-fonológicos do idioma com maior recorrência possível. A partir dessa problemática, este artigo apresenta o relato de uma experiência de ensino/aprendizagem lúdica da pronúncia em Espanhol no IFRN, Campus Apodi, por meio do concurso de soletração. Esperamos com esse trabalho propor algumas possibilidades metodológicas para o ensino da pronúncia nas aulas de E/LE e contribuir com as pesquisas sobre esse tema.

Palavras-chave: Pronúncia; Concurso de Soletração; Metodologia Lúdica; Ensino de Espanhol.

Resumen: Lamentablemente, no son pocos los docentes despreocupados con el foco, o su falta, en la enseñanza de la pronunciación en las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE). La mayor parte de las actividades desarrolladas en el aula con este objetivo son limitadas a la primera clase y carecen de metodologías de enseñanza, que motive a los estudiantes a la práctica de los aspectos fonético-fonológicos del idioma con mayor recurrencia posible. A partir de esa problemática, este artículo presenta el relato de una experiencia de enseñanza/aprendizaje lúdico de la pronunciación en Español en el IFRN, Campus Apodi, a través del concurso de deletreo. Esperamos con ese trabajo proponer algunas posibilidades metodológicas para la enseñanza de la pronunciación en las clases de E/LE y contribuir con las pesquisas sobre ese tema.

Palabras clave: Pronunciación; Concurso de Deletreo; Metodología Lúdica; Enseñanza de Español.

Apresentação

O presente artigo expõe o relato de uma experiência de ensino/aprendizagem da pronúncia da Língua Espanhola por meio da estratégia de ensino lúdico: o concurso de soletração. O projeto de ensino foi aplicado em turmas dos terceiros e quartos anos, dos

⁴³ Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: luiza.praxedes@ifrn.edu.br.

cursos técnicos integrados⁴⁴ ao ensino médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mais precisamente, no campus Apodi.

Para tal, este trabalho está organizado, inicialmente, com algumas reflexões sobre o ensino da fonética nas aulas de Espanhol como língua estrangeira (E/LE), com base em autores como FERNÁNDEZ (2007), ILLÁN (2009), BENEYTO (2012) e OLIVEIRA e KAUARK (2011); seguidas das discussões sobre o uso do lúdico nas aulas de língua estrangeira (LE), como recurso motivador para a aprendizagem de idiomas, propostas por pesquisadores como SILVA (2013), CARVALHO (2009) e HERNÁNDEZ (2018), este último, mais precisamente, com algumas contribuições sobre a utilização dos torneios de soletração como ferramenta lúdica no ensino de LE.

A partir desse respaldo teórico, apresentamos nossa experiência de ensino no IFRN, campus Apodi, a qual consistiu na aplicação da metodologia de ensino lúdico que se deu por meio do concurso de soletração em Língua Espanhola. O concurso objetivou desenvolver o ensino da pronúncia em Espanhol de forma divertida, interativa e eficaz para a aprendizagem dos conteúdos fonético-fonológicos do idioma. A apresentação desse projeto de ensino, bem como alguns dos resultados observados ao longo das quatro edições da competição, ocupará a maior parte deste trabalho e antecederá as considerações finais deste artigo.

Esperamos, portanto, a partir da experiência de ensino aqui apresentada, propor algumas possibilidades metodológicas para o ensino da pronúncia nas aulas de E/LE, além de apresentar alguns benefícios verificados em nossa experiência de aplicação do concurso de soletração, como recurso lúdico nas aulas de Espanhol. Nesse sentido, esperamos, por fim, contribuir para os estudos sobre o ensino e aprendizagem da pronúncia nas aulas de E/LE.

1 O ensino lúdico da pronúncia nas aulas de Espanhol

Infelizmente, não são poucos os docentes despreocupados com o foco, ou a falta dele, dado ao ensino da pronúncia nas aulas de E/LE. FERNÁNDEZ (2007) aponta que

⁴⁴ Diferentemente das demais escolas públicas e particulares do país, alguns institutos federais apresentam a modalidade Integrada ao Ensino Médio, com a formação técnica associada à formação geral, com uma duração de 4 anos para alunos regulares.

a prática da pronúncia é uma atividade deixada em segundo plano ou chega a ser irrelevante nos currículos de orientação comunicativa. É bem verdade que uma das aulas introdutórias de Espanhol é a apresentação do alfabeto desse idioma e, conseqüentemente, da aprendizagem da pronúncia dos sons inerentes a essa língua. No entanto, na maioria das vezes, as atividades desenvolvidas na escola com esse intuito são limitadas à primeira aula e não ultrapassam a mera exposição dos grafemas, seus respectivos nomes identificatórios e alguns exemplos de pronúncia de vocábulos em Espanhol. Em alguns casos, os alunos são impulsionados pelo professor da disciplina a repetir esses nomes ou a completar exercícios de audição, apenas para reconhecimento escrito do alfabeto. Não que tais atividades não tenham o seu valor no desenvolvimento da competência fonético-fonológica do Espanhol, mas elas estão longe de promoverem uma aprendizagem exitosa, quando feitas de forma isolada e limitadas ao primeiro de dia de aula.

Talvez um dos maiores motivos desse descuido no ensino da pronúncia seja a relação de proximidade entre fala e escrita presente na Língua Espanhola, a qual fundamenta o estereótipo de “língua fácil” (ILLÁN 2009) e faz com que muitos docentes e, até mesmo, produtores de material didático julguem que os conteúdos de fonética e fonologia serão facilmente assimilados pelos aprendizes de Espanhol. Por essa razão, dão pouca atenção ao ensino dessa parte imprescindível para o aprendizado do idioma (BENEYTO 2012).

Além disso, há ainda, entre muitos docentes e discentes, a percepção de que o ensino dos aspectos fonéticos de uma língua é algo cansativo, normativo e que desmotiva o interesse dos aprendizes pelo idioma. Para muito professores de Espanhol, termos como “repetição” e “memorização” são automaticamente taxados como contrários à abordagem comunicativa do ensino de línguas; isso implica em rejeitar qualquer metodologia que use tarefas que exercitem essas habilidades. No entanto, GIL (2007: 153 *apud* ILLÁN 2009: 128) chama a nossa atenção para essa disputa entre metodologias comunicativa e tradicional ao apontar que esse dilema:

[...] tiene cierta razón de ser, si nos referimos al componente estrictamente gramatical de la lengua (morfología, sintaxis...), pero deja de tenerla, si estamos hablando de pronunciación, porque en este campo la atención a la forma es simplemente imprescindible.

Isso se observa principalmente se considerarmos que o ensino das especificidades fonético-fonológicas de um idioma é crucial para a aprendizagem exitosa dos demais componentes linguísticos de uma língua. Em consonância com esse pensamento, FERNÁNDEZ (2007: 100) menciona que

Es cierto que los resultados que se logran mediante los ejercicios escolares son a menudo muy pobres. Aún así, es imprescindible que el profesor incluya la buena calidad de la pronunciación de sus alumnos entre los objetivos fundamentales a los que se ha de encaminar su labor docente.

A ênfase na boa pronúncia nas aulas de língua estrangeira está relacionada com o desenvolvimento não somente da competência oral, mas também das demais competências imbuídas na aprendizagem de uma LE. Para GUERRERO (2010: 3 *apud* OLIVEIRA; KAUARK 2011: 194-195),

La pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción [...] De hecho, los aprendientes con un nivel alto de competencia fónica suelen tener un nivel alto de comprensión auditiva. La competencia fónica también está presente en la escritura y la lectura, manifestándose en la voz interior del escritor o lector.

Ao que complementam OLIVEIRA e KAUARK (2011: 195) afirmando que:

[...] o desenvolvimento da pronúncia afeta diversos setores da língua, complementando-os e aperfeiçoando-os. Intervêm nas competências sociolinguísticas, como uma das competências linguísticas, ocupa seu próprio espaço na competência comunicativa e mantém relação de igualdade com a competência léxica, gramatical, ortográfica e ortoépica.

Outro fator importante a ser considerado no ensino improdutivo da pronúncia nas aulas de E/LE é a metodologia empregada para aprendizagem dos conteúdos de fonética. A falta de contextualização que signifique a vivência das atividades e exercícios de pronúncia praticados pelos alunos, de fato, torna essa e qualquer aula de

idiomas desmotivadora. No entanto, convém ressaltar que o problema não está na apresentação dos conteúdos em si, mas na forma como eles são expostos ao aprendiz.

Por essa razão, se faz necessário buscar estratégias metodológicas que foquem no ensino da pronúncia, de forma atrativa e contextualizada e é nessa perspectiva que a inserção do lúdico no ambiente escolar surge como uma alternativa positiva para o ensino de E/LE. Para SILVA (2013: 24), o uso do lúdico no ambiente de aula objetiva “promover a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, bem como desenvolver a capacidade criativa e crítica dos alunos”. Ainda no ponto de vista da autora, o lúdico pode ser definido como “todo o tipo de atividades que nos possam dar prazer e gozo, não se referindo apenas aos jogos. Contemplo, dentro deste termo, o uso de jogos, canções, filmes, imagens e vídeos, dramatizações e histórias” (SILVA 2013: 20).

O fato de o lúdico trazer consigo a ideia de diversão não significa que os recursos lúdicos sejam desordenados, que possam ocorrer de qualquer forma ou que tenham a função meramente distrativa. Muito pelo contrário, de modo geral, os recursos lúdicos possuem objetivos bem precisos em suas propostas e, para o alcance destes, envolvem os participantes em uma gama de normas estruturais, tarefas e desafios que possibilitam um processo de aprendizagem por meio de todos esses segmentos, com intuito de atingir o sucesso almejado desde o seu início.

O ponto crucial dos recursos lúdicos é que todo esse percurso educacional, rumo ao alcance dos objetivos de um jogo, por exemplo, acontece enquanto o participante se diverte e brinca entre erros e acertos. Isso tudo não só torna a aprendizagem, por meio de um determinado jogo, mais significativa, como também ameniza a carga emocional das falhas, possivelmente cometidas no decorrer de todo o processo. TEIXEIRA (1995 *apud* SILVA 2013: 24) destaca ainda dois aspectos caracterizadores do lúdico: o prazer e o esforço espontâneo que, em síntese, se relacionam na medida em que o aspecto emocional inerente ao lúdico funciona como motivador para o alcance dos objetivos pretendidos. Em conformidade com essa ideia, CARVALHO (2009: 17) ressalta o caráter pedagógico do lúdico, ao afirmar que por meio dele “o aluno além de se sentir motivado, passa também a fixar melhor o conteúdo pelo fato do jogo despertar o interesse e promover interação que fará com que o aluno lembre-se do que aprendeu”.

Se considerarmos a dinâmica inerente ao funcionamento dos recursos lúdicos, perceberemos que é, sim, possível adaptá-la ao ensino de línguas e, dessa forma, possibilitar situações em que os alunos aprendam os conteúdos linguísticos enquanto se divertem. A exemplo disso, apontamos aqui os concursos de soletração, os quais são comumente conhecidos como jogos ou competições, nos quais os participantes precisam soletrar o maior número de palavras sorteadas ao acaso, em diferentes níveis de dificuldade, considerando os diversos componentes linguísticos do idioma em uso no concurso e culminando com a vitória e premiação do participante que soletrar o maior número de palavras corretamente, em conformidade com as regras linguísticas do idioma, estabelecidas no regulamento da competição. Cada concurso pode variar e ter especificidades que são conhecidas pelos participantes previamente e que, dessa forma, se adequam aos objetivos do torneio visando à vitória.

HERNÁNDEZ (2018) classifica os concursos de soletração como jogos de aprendizagem e, além disso, ressalta as múltiplas competências em LE que podem ser exploradas nesse tipo de competição, como a competência léxica-conceitual, a competência auditiva e a memorização. Esta, segundo o autor, apesar de ser frequentemente vista de forma negativa no ensino de LE, principalmente nas metodologias de viés comunicativo, é uma habilidade importante no ensino/aprendizagem de línguas, tanto estrangeiras como maternas. Nos torneios de soletração, o exercício dessa competência é bastante explorado, haja vista que os competidores precisam treinar bastante a memória para soletrar corretamente não apenas as palavras mais usuais, mas também aquelas que são menos recorrentes no uso cotidiano da língua. Vale destacar que não se trata de usar a memória para fins de mera repetição, sem significado, muito pelo contrário, o exercício da memória aqui mencionado pressupõe a assimilação das especificidades linguísticas que antecedem a pronúncia adequada de uma determinada palavra em LE.

Muito embora os concursos de soletração sejam mais comuns em língua materna, como acontece com os falantes nativos do Inglês, nos populares torneios de *SpellingBee* nos Estados Unidos, a sua aplicabilidade não se restringe a esse exemplo e contempla perfeitamente o ensino de línguas estrangeiras, como o Espanhol. De acordo com BRICEÑO (2011 *apud* PERASSO 2011: on-line), em edições hispânicas dessa competição, realizadas também nos Estados Unidos, o valor pedagógico é ressaltado

tanto para falantes nativos do Espanhol como para estudantes desse idioma como segunda língua e contempla tanto aspectos de domínio fonêmico, ortográfico, lexical quanto aspectos etimológicos das palavras usadas para soletração. A autora menciona ainda o fato de que, quando comparada à edição em Inglês, o *SpellingBee* em Espanhol é, muitas vezes, julgado como uma competição menos exigente, em virtude da proximidade entre pronúncia e escrita, existente no idioma. No entanto, BRICEÑO (2011 *apud* PERASSO 2011: on-line) contrapõe tal percepção ao dizer que “*Hay retos de cualquier forma, cuestiones como los acentos o las eses y zetas. No se trata sólo de conocer los fonemas sino de saber otras reglas del idioma*”.

Nesse sentido, o concurso de soletração possibilita o exercício de uma série de competências linguísticas (orais e também escritas do Espanhol) e se mostra como ferramenta muito proveitosa para o ensino lúdico de uma parte fundamental no aprendizado dessa LE: a pronúncia. Uma vez que a prática desta habilidade em sala de aula é imprescindível para a comunicação efetiva em Espanhol, implica-se pensar em estratégias motivadoras para o reconhecimento dos fonemas e grafemas do idioma, bem como as variações fonético-fonológicas resultantes da distribuição geográfica do Espanhol e sua conseqüente variedade linguística, assim como outros elementos como entonação, acento, etc. Além disso, o concurso de soletração possibilita a prática contextualizada da pronúncia nas aulas de E/LE, de forma que os exercícios de audição, assimilação de sons com as grafias correspondentes, pronúncia, repetição e demais recursos disponíveis no torneio sejam realizados dentro de um contexto de uso da língua, ou seja, na participação do próprio concurso. Sobre isso, HERNÁNDEZ (2018: 71) menciona que

El procedimiento del concurso es interesante pues el competidor puede no escuchar con claridad, momento en el cual pedirá que se le repita o se le aclare mediante la definición, algo que se hace a nivel de habla real cuando desconocemos las palabras y conceptos, sea que los escuchemos en la escuela, en alguna materia específica o incluso en una lectura, que es cuando acudimos al diccionario para ver la definición.

Por tudo isso, vemos no concurso de soletração a possibilidade de ensino lúdico da pronúncia da Língua Espanhola, com destaque para a capacidade interativa

promovida por esse tipo de torneio, à medida que os alunos interagem no decorrer do concurso com os demais colegas participantes e, dessa forma, aprendem a competir. Além disso, há também múltiplas possibilidades de aprendizagem autônoma por parte dos discentes, uma vez que, ao se sentirem motivados pela própria dinâmica do concurso, os alunos passam a preparar-se para as fases da competição, estudando fora do ambiente de aula os conteúdos trabalhados em sala, o que aumenta as suas chances de um bom resultado na competição e, conseqüentemente, no aprendizado da pronúncia do Espanhol.

2 O concurso de soletração nas aulas de Espanhol: El *Deletreando*

O *Deletreando* é uma das modalidades do concurso de soletração em língua materna e estrangeira que acontece no IFRN, campus Apodi, desde 2016. O concurso envolve as três línguas ofertadas no currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados no campus: Português, Inglês e Espanhol. O concurso de soletração em Língua Espanhola envolve apenas 4 turmas⁴⁵, com alunos dos terceiros e quartos anos especificamente, por ser nesses níveis que os alunos cursam a disciplina de Espanhol e, por esse motivo, estão no mesmo nível de exposição aos conteúdos. As turmas participantes são duas do terceiro ano do curso técnico em Agropecuária, turnos matutino e vespertino (anteriormente, cursos de Agricultura e Zootecnia), e duas do quarto ano, uma de Informática e outra de Biocombustíveis, ambas também em turnos alternados.

Em todas as edições realizadas, o concurso aconteceu no início do ano letivo e durava aproximadamente um bimestre⁴⁶ do calendário institucional do campus Apodi. A competição foi organizada em três etapas, que aconteceram dentro e fora da sala de aula, por meio de diferentes fases de preparação e avaliação dos discentes que

⁴⁵ Na primeira edição do concurso, os alunos participantes eram apenas aqueles que, naquele momento, cursavam a disciplina de Língua Espanhola. Porém, no ano seguinte, decidiu-se permitir a participação de todos os discentes interessados em participar da modalidade em Espanhol, independente de cursarem ou não a disciplina no momento de realização do concurso. Nesse caso, os alunos não matriculados na disciplina, não seriam avaliados para fins de registro de nota, mas estavam sujeitos ao regulamento do concurso, assim como os estudantes matriculados.

⁴⁶ No IFRN, os bimestres duram geralmente dois meses, no entanto, em alguns calendários letivos é necessário ampliar um pouco a sua duração.

culminavam com a definição do vencedor ou vencedora e a premiação dos três alunos com maior número de acertos na soletração.

Para fins didáticos, organizarei a seguir a descrição de cada etapa de realização do concurso em conformidade com o seu acontecimento progressivo de aplicação e realização. A primeira etapa corresponde à preparação para o concurso, a segunda compreende a definição dos finalistas e a terceira fase compõe a etapa de conclusão do torneio, com a premiação dos vencedores.

2.1 Etapa 1: preparação para o concurso

Esta etapa aconteceu dentro e fora da sala de aula e foi composta por quatro fases de realização: (1) apresentação do concurso aos alunos em sala de aula; (2) exposição e estudo de conteúdos da disciplina, o que aconteceu dentro e fora do ambiente formal de aprendizagem; (3) realização de exercícios de prática de soletração e (4) disponibilização e estudo da lista inicial de palavras usadas na etapa 2 do concurso: a definição dos finalistas. Vejamos um pouco mais dos detalhes de cada uma dessas fases.

Na primeira fase, os alunos conheceram o concurso, ou seja, em sala de aula lhes apresentei todo o roteiro da competição, com todas as etapas, datas e objetivos de aprendizagem e também a forma de avaliação empregada no torneio. Também apresentei aos alunos nessa fase o regulamento do concurso, com todas as especificidades da competição. Por meio desse documento, os alunos tomaram conhecimento das proibições impostas no decorrer do concurso, assim como dos recursos de ajuda disponíveis.

Por exemplo, de acordo com o regulamento, os alunos estavam cientes de que, ao ouvir a palavra sorteada, antes de iniciar a soletração, poderiam pedir para repeti-la até três vezes, poderiam também pedir a sua tradução para língua portuguesa e ainda a sua aplicação contextualizada, por meio de uma frase em Espanhol. Também estavam cientes de que não poderiam pausar a soletração uma vez iniciada e precisavam repetir a palavra antes e depois de soletrá-la em Espanhol, sob pena de serem eliminados da competição caso desconsiderassem tais recomendações e proibições apresentadas. O

regulamento também fornecia orientações específicas sobre o idioma do concurso, por exemplo, era exigida dos alunos a pronúncia das letras do alfabeto em Espanhol, conforme as orientações normativas dadas em sala de aula, ou seja, em conformidade com os aspectos fonético-fonológicos do idioma, incluindo as variações linguísticas estudadas no ambiente de aula formal.

Assegurar que os alunos conhecessem as regras de funcionamento da competição possibilitou que eles entendessem como poderiam avançar até o objetivo final do torneio, usando tanto os recursos favoráveis para alcançar esse propósito, como também evitando o descumprimento das regras proibitivas. Os alunos puderam, portanto, vivenciar as regras práticas do concurso, o que significou a aprendizagem do gênero regulamento, pois precisavam atentar-se a este para requerer os auxílios e orientar-se durante a competição. Além disso, o regulamento do concurso possibilitou ainda que os estudantes percebessem a competição como uma estratégia de aprendizagem divertida e com uma estrutura pedagógica organizada para aprender o idioma.

Essa associação entre o lúdico e o processo de aprendizagem deve ser clara na hora de propor o concurso de soletração ou qualquer tipo de jogo como recurso na aula de Espanhol. Isso possibilita ao aluno a vivência do processo de aprendizagem do idioma de forma consciente, mas também divertida, além de evitar a percepção de que o jogo está na sala de aula unicamente para entretenimento dos alunos e, desse modo, pareça desconectado do ambiente de aprendizagem. Perceber o uso do lúdico planejado, de acordo com as necessidades de aprendizagem, é um importante elemento motivador para a participação dos alunos de forma espontânea, uma vez que visualizam nesse formato de ensino uma forma diferente de aprender os conteúdos da ementa de Espanhol, o que supera o modelo tradicional de aula expositiva e exercícios convencionais.

Após a apresentação do concurso, chegamos ao momento de exposição e estudo dos conteúdos fonético-fonológicos que preparariam os alunos para as fases de soletração em Língua Espanhola. Os alunos estudaram em sala de aula o alfabeto Espanhol, com ênfase nos grafemas e fonemas que mais oferecem dificuldade à pronúncia por brasileiros, algumas das variações linguísticas mais recorrentes do Espanhol europeu e americano, a ortografia de palavras que possivelmente ofereceriam

dúvida na hora da soletração, acentuação de palavras, especialmente dos vocábulos pertencente à categoria dos heterotônicos e léxico variado em Espanhol, incluindo as variações lexicais de países hispanófonos, com intuito de ressaltar a diversidade linguística do idioma.

O estudo desses conteúdos foi feito, inicialmente, em sala, por meio de aulas expositivas. Posteriormente, foram criadas situações de prática dos conhecimentos adquiridos mediante exercícios orientados de escrita, audição e pronúncia do Espanhol, como gincanas de soletração, em que a turma foi dividida em equipes que competiram entre si, soletrando palavras sorteadas em sala de aula. Nesse exemplo, os alunos puderam praticar as noções de fonética e ortografia do Espanhol, à medida que escutavam as palavras, identificando quais letras as constituíam, para só então soletrar e pronunciar corretamente o vocábulo sorteado; como também puderam vivenciar, nesse tipo de exercício, as regras do concurso, apresentadas na fase inicial da competição.

Sobre a prática da pronúncia, como aconteceu nesse tipo de exercício e no próprio concurso de soletração, ELLIS e BEATON (1993 *apud* BENEYTO 2012: 135) destacam que a pronúncia de palavras em voz alta possibilita uma retenção vocabular mais ágil do que a pronúncia silenciosa e apontam, segundo alguns estudos empíricos realizados por outros autores, a habilidade motora e a memória auditiva como constituintes da aprendizagem da pronúncia de uma LE, o que implica na necessidade de articulação dos vocábulos para tornar possível a sua memorização.

Como dito anteriormente, a pronúncia está intimamente relacionada às demais competências comunicativas, dessa forma, a articulação que culmina na memorização de vocábulos depende da realização de exercícios proveitosos, tais como a articulação das vogais e consoantes, assim como a prática da entonação e acento das palavras, expressões tec.; e toda essa variedade de exercícios foi realizada durante a nossa experiência com o concurso de soletração.

Fora da sala de aula, orientei os alunos a praticarem sozinhos e/ou com outros colegas a soletração em Espanhol, a partir dos conhecimentos adquiridos no ambiente de aula formal. Para tal, recomendei aos discentes o uso de dicionários, como o dicionário eletrônico *Wordreference*, que possibilita ao pesquisador escutar um vocábulo por falantes do Espanhol de até três países diferentes: Espanha, Argentina e México. Tal atividade possibilitava aos estudantes reconhecer a pronúncia de uma

mesma palavra em variantes diferentes do idioma. Dessa forma os alunos eram expostos a algumas variedades fonéticas da Língua Espanhola e concentravam-se no reconhecimento das palavras que lhes poderiam oferecer mais dificuldade na hora da audição.

A partir do estudo autônomo dos alunos e das dificuldades encontradas, o foco em sala de aula tornava-se direcionado e os discentes eram gradativamente expostos a situações de pronúncia diferenciada de um mesmo vocábulo, de modo a explorar as variações fonéticas do Espanhol e oportunizar ainda o tratamento das dúvidas ortográficas mais recorrentes.

Cabe destacar aqui que, embora a ênfase do concurso de soletração fosse o ensino/aprendizagem da pronúncia do Espanhol, a utilização de atividades de escrita, bem como o ensino da ortografia também foram partes importantes no alcance dos objetivos de ensino, uma vez que, conforme dito anteriormente por GUERRERO (*apud* OLIVEIRA; KAUARK 2011: 194-195), a competência fônica também faz parte de outras competências, como a escrita. Dessa forma, a relação entre pronúncia e escrita ajudou-nos no processo de assimilação dos novos fonemas aprendidos pelos alunos nas aulas de E/LE, o que facilitou o reconhecimento do sistema fonético dessa língua em contraste com a Língua Portuguesa, sua língua materna.

Uma das dificuldades fonéticas mais recorrentes dos discentes era a similaridade sonora da consoante “y” e do dígrafo “ll”, na variante hispano-americana, conhecida como *Yeísmo* (OLIVEIRA 2018), na qual os falantes pronunciam vocábulos como “lluvia” e “yogur” com o mesmo fonema /y/, o que os deixava em dúvida sobre qual letra deveriam soletrar. A proximidade na pronúncia das letras “b” e “v” também era motivo de dúvida recorrente dos alunos. Estes hesitavam, além disso, diante da sonoridade compartilhada pelos grafemas “z” e “c”, esta última diante das vogais “e” e “i”, as quais no território hispano-americano e em algumas regiões da Espanha são pronunciadas como a fricativa alveolar /s/, representada pelo grafema “s”, fenômeno linguístico conhecido como “*Seseo*” (OLIVEIRA 2018).

A avaliação da aprendizagem nessa etapa aconteceu mediante o acompanhamento da participação dos alunos nas discussões teóricas em sala de aula e na avaliação do seu desempenho nas práticas desenvolvidas dentro e fora do ambiente de aula formal.

Os alunos tiveram acesso também a listas de palavras usadas em duas etapas do concurso. Concomitante à exposição dos conteúdos de estudo da fonética do Espanhol, os discentes acessavam a primeira lista de palavras, composta por cem vocábulos, os quais seriam sorteados para a etapa eliminatória da competição. As listas apresentavam os recursos dispostos no regulamento: palavra em Espanhol a ser soletrada com a sua respectiva tradução para língua portuguesa e aplicação em uma frase em Língua Espanhola. Outros recursos foram inseridos em edições mais recentes do concurso, como a identificação da sílaba tónica, no caso de palavras heterotônicas, com o intuito de chamar atenção do aluno para a entonação silábica nos vocábulos destacados e a identificação de variantes linguísticas por país, com o objetivo de promover o conhecimento da pluralidade linguística do Espanhol, também a nível lexical.

É importante mencionar, ainda, que foi também nessa etapa inicial do concurso que os alunos puderam aprender a gerenciar as emoções inerentes à participação em atividades competitivas. Logo nas primeiras aulas teóricas e práticas, os discentes manifestaram os sentimentos de medo e insegurança em soletrar em língua estrangeira. O que é perfeitamente compreensível, uma vez que expressar-se oralmente está intimamente relacionado com a exposição pessoal e isso causa insegurança em relação ao modo como a expressão verbal da nossa identidade será recebida pelo nosso interlocutor, principalmente, quando essa expressão acontece em uma língua estrangeira, com a qual ainda não estamos seguros sobre as suas regras de uso. Em conformidade com esse pensamento, BENEYTO (2012: 142) aponta a relação entre fala e emotividade ao mencionar que *“la pronunciación involucra obviamente la voz de los hablantes, que está estrechamente relacionada con la identidad personal. Por todos estos motivos, el desarrollo de esta competencia es más susceptible de crear ansiedad que otras”*.

Além disso, a maior parte dos alunos participantes do concurso teve o seu primeiro contato com o Espanhol apenas após o ingresso ao IFRN e sentia-se temerosa quanto ao domínio da língua para atingir os objetivos do torneio. Os exercícios de prática em sala de aula mostraram-se muito úteis nesse processo de contato com as regras da competição e, ao mesmo tempo, com as particularidades fonéticas da Língua Espanhola. Essa fase de prática recorrente, tanto no ambiente de sala de aula como fora dele, foi de fundamental importância para que os alunos experimentassem o concurso

antecipadamente e, dessa forma, pudessem sentir-se mais confiantes quanto a sua capacidade pessoal para soletrar palavras em Espanhol em público e também para atingir a vitória almejada no torneio.

2.2 Etapa 2: fase de eliminatória do concurso

Na segunda etapa, os alunos começaram a prática da soletração do concurso para definição dos participantes para o momento final da competição. Os discentes competiram entre si e apenas os três com o maior número de acertos, de cada turma, foram classificados para a última fase do concurso, o que corresponde a um total de 12 estudantes, representando as quatro turmas participantes da competição na fase final. Como geralmente cada turma possuía mais de trinta alunos, era necessária mais de uma rodada de soletração para definir os finalistas de cada turma.

Nessa etapa, também aconteceu a avaliação final do concurso para fins de registro de nota, uma vez que na fase final do concurso era atribuída apenas nota extra por participação dos alunos, além das premiações destinadas aos vencedores do concurso, por ordem de classificação. A definição dos finalistas acontecia geralmente, em quase todas as edições do concurso, em sala de aula, pois os alunos sentiam-se mais à vontade e o nível de ansiedade gerado pela competição era reduzido significativamente. Isso também oportunizava a avaliação dos alunos de forma mais proveitosa e tranquila, com menos interferência do fator emocional no seu real desempenho.

A avaliação para fins de aprendizagem e definição de nota aconteceu de forma qualitativa e isso era definido com os alunos previamente. Dessa forma, embora muitos não fossem classificados para a fase final, isso não significava que eles haviam zerado a avaliação, mas sim que a sua avaliação seria pautada pela observância de alguns critérios, tais como: (1) reconhecimento fonético-fonológico do idioma (nesse critério se verificava a pronúncia adequada do alfabeto Espanhol, bem como do vocábulo soletrado e pronunciado e o reconhecimento e a associação correta de fonemas com as respectivas grafias pronunciadas); (2) nível de dificuldade das palavras (uma vez que as palavras eram sorteadas aleatoriamente na lista, por meio de um aplicativo eletrônico,

um aluno poderia ser desafiado a soletrar palavras mais simples e outro, palavras mais complexas). Por fim, também era avaliado dos alunos o (3) domínio de conteúdos, como a acentuação das palavras, que incluía a pronúncia dos vocábulos soletrados em Espanhol com a sua devida acentuação átona e tônica e a menção do acento gráfico, quando exigido.

É importante salientar aqui que as etapas avaliativas realizadas no decorrer do concurso nunca objetivaram fazer com que os alunos alcançassem a pronúncia de um falante nativo do Espanhol. A avaliação processual e qualitativa da pronúncia no decorrer das etapas de soletração focou no desenvolvimento da prática oral, buscando, evidentemente, maior precisão na reprodução do sistema fonético da Língua Espanhola e, conseqüentemente, o descarte do maior número possível de interferências do sistema fonético da língua materna dos estudantes. No entanto, isso não significa que o processo avaliativo foi rígido em si mesmo e, dessa forma, tomou um modelo ideal e fixo de pronúncia para todos os alunos.

Um exemplo disso é que a avaliação da soletração não se limitou a meros critérios de certo ou errado e isso era acordado com os alunos no processo de conhecimento das regras do concurso. Além disso, eles eram incentivados a conhecer as variações fonéticas da Língua Espanhola e a escolher aquela que utilizariam durante o concurso, o que lhes possibilitava aprender a construir com autonomia a sua própria identidade como falante de E/LE. Sobre a presença das variações linguísticas nas aulas de E/LE, OLIVÉ (1999: 57 *apud* OLIVEIRA; KAUARK 2011: 197) afirma que:

El profesor de español lengua extranjera debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada “correcta”. Asumir este punto de vista significa que el profesor debe ser capaz de mostrar a sus alumnos las diversas variantes (no de enseñarles a hablar como se hace en el seno de cada una de ellas, sino de mostrar que existen) y, a vez, de situar su propia forma de hablar en el amplio mosaico de variedades que constituye la lengua española.

Ainda sobre a fase avaliativa, é importante mencionar as notáveis evidências do exercício da memória. Os alunos mostravam-se mais seguros ao serem desafiados a soletrar palavras mais complexas, extensas e que exigiam o reconhecimento de todas as especificidades avaliadas no concurso. Houve, inclusive, edições em que alguns

participantes esgotaram a lista de palavras previamente disponibilizada e foi necessário que se recorresse a uma “lista surpresa” para tentar finalizar a etapa do concurso. Pude notar também que alguns alunos haviam assimilado a tal ponto os conteúdos trabalhados na primeira lista que continuavam avançando na competição, mesmo diante de vocábulos da nova lista, até então desconhecidos.

2.3 Etapa 3: fase final do concurso

Na última fase do concurso, os alunos classificados não eram mais avaliados para fins de nota escolar, contudo recebiam um incentivo de pontuação extra, limitado aos três primeiros lugares vencedores da competição e premiações em livros e mimos relacionados ao idioma. Ficou evidente que, nessa etapa, a maioria dos alunos participava pela empolgação de competir, de representar a turma e pela segurança que sentiam após as fases anteriores, uma vez que a etapa de atribuição de notas oficiais já havia sido concluída. Os casos de desistência dos competidores nesse momento do concurso eram raros em todas as edições e a maioria era justificada pelos próprios discentes por fatores emocionais, como timidez ou insegurança de aparecer em público. Mas, de modo geral, a ideia de representar o curso e ser vencedor da edição anual do *Deletreando* motivava os alunos a continuarem preparando-se mesmo após a fase de atribuição de notas bimestrais.

A etapa final do concurso era tradicionalmente organizada como um evento envolvendo toda a comunidade escolar local, com torcida organizada e auditório decorado com as cores dos idiomas envolvidos, uma vez que nesse momento acontecia a conclusão da competição para os três idiomas, cada um em horário diferente, previamente divulgado. Para essa etapa, foi divulgada uma segunda lista, por um período mais curto de tempo e com palavras mais complexas que as da lista anterior. A lista também permanecia com os mesmos recursos e quantidade de palavras da primeira versão.

A observação permitiu-me concluir que, nessa etapa, a maior parte dos erros cometidos pelos alunos ao longo das quatro edições podem ser classificados por ordem de maior ocorrência, como: fatores emocionais; desatenção às regras do concurso e, por

último, erros de pronúncia do Espanhol, dentre os quais os mais recorrentes foram (1) dificuldade em diferenciar o fonema /y/ na variante *yeísta*, pronúncia de palavras com as grafias “r”, “rr”, “g” e “j” com interferência fonética da língua materna e a associação equivocada do fonema /x/ com a grafia “rr”, o que fazia com que os alunos trocassem a consoante “j” pelo dígrafo “rr” ao soletrar palavras como “*cajón*”. Como não é o propósito deste trabalho, não me deterei em analisar a fundo tais observações.

Em todas as edições, o concurso foi concluído com a premiação dos alunos vencedores, um momento festivo entre todos os discentes com recebimentos de medalhas, troféus, certificados de participação e a entrega de brindes literários. O momento de reconhecimento dos vencedores tem funcionado como estímulo para as edições seguintes, não apenas pelas premiações entregues, mas pelo reconhecimento do êxito dos alunos no decorrer de todo o processo.

A criação de momentos em que o alcance dos objetivos de aprendizagem seja valorizado é essencial como elemento motivador, principalmente, para fortalecer estratégias de ensino que apresentam bons resultados. Dessa forma, assim como acontece ao término de um jogo, em que aqueles que conseguem atingir todos os objetivos vibram com a vitória, no concurso de soletração também optei por manter esse aspecto característico do lúdico, no qual os participantes podem celebrar a conquista, serem reconhecidos e recompensados pelo sucesso atingido e, principalmente, sentirem-se motivados a competir novamente.

Considerações finais

Acredito que o ensino lúdico faz toda a diferença na aprendizagem de uma LE e, com base na experiência exitosa vivenciada com os cursos técnicos integrados do IFRN, campus Apodi, pude verificar que o concurso de soletração possibilitou, ao longo de quatro edições, a aprendizagem significativa e eficiente da pronúncia nas aulas de Espanhol, oportunizando por meio de uma metodologia atrativa a prática contextualizada e divertida dos aspectos fonético-fonológicos do idioma, sem limitar o ensino da pronúncia a atividades convencionais, as quais, na maioria das vezes, desmotivam tanto o docente como o discente nas aulas de E/LE.

Referências bibliográficas

- BENEYTO, Tamara Lobato. Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües. In: Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas, 1, 2012, Bruxelas. Actas... Bruxelas, 2012. 133-144. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/15_lobato.pdf. (17/08/2020).
- CARVALHO, Suzana Nunes. Atividades lúdicas como estratégias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Monografia. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2009. http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/letras/ano_2009/tcclat_atividade_ludicas_carvalho_2009.pdf. (12/08/2020).
- FERNÁNDEZ, Juana Gil. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- HERNÁNDEZ, José Carlos Escobar. La enseñanza del español como lengua extranjera y los torneos "Spelling Bee". In: Decires 22(18), 2018, 65-80. <http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art22-7.pdf>. (10/08/2020).
- ILLÁN, Irene Villaescusa. La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. In: Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), 1, 2009, Filipinas. El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Filipinas, 2009. 127-145. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf. (17/08/2020).
- OLIVEIRA, Mirella Novais; KAUARK, Fabiana da Silva. Fonética e fonologia: aulas de pronúncia de E/LE no Brasil. In: Revista Práxis Educacional 7(11), 2011, 191-204. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/672/559/>. (18/08/2020).
- OLIVEIRA, Iara de. Variações da Língua Espanhola. In: _____. Fonética e fonologia da língua espanhola. Indaial: UNIASSELVI, 2018. <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=25182>. (18/08/2020).
- PERASSO, Valeria. "Spelling Bee" se vuelve hispano. In: BBC, mundo. Los Angeles, 08/07/2011. On-line. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/07/110707_spellingbee_hispano_nvo-mexico_cch. (18/08/2020).
- SILVA, Cristina Adriana Pacheco da. O lúdico na aula de língua estrangeira: estratégia de motivação e aprendizagem. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras/Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 2013. http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/2727/3/DM_CristinaSilva_2013.pdf. (10/08/2020).