

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

18

2020

2º Semestre

ABH

Associação
Brasileira de
Hispanistas

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 18

2º Semestre de 2020

Publicada em julho de 2021

ABH

Associação
Brasileira de
Hispanistas

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

abehache: revista da Associação Brasileira de Hispanistas - v.1, n.1 (2011)
.-São Paulo: ABH, 2011-.

Semestral.
Versão eletrônica.
ISSN 2238-3026

1. Língua espanhola. 2. Literatura espanhola. 3. Literatura hispano-
americana. 4. Países de língua espanhola - cultura e história. I Associação
Brasileira de Hispanistas.

CDD 460
860

Diretoria da ABH (2018-2020)

Alfredo Cordiviola (UFPE)

Presidente

Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)

Vice-Presidenta

Ana Cecilia Arias Olmos (USP)

1ª. secretária

Cristina Corral Esteve (UFPE)

2º. secretário

Juan Pablo Martín Rodrigues (UFPE)

1ª. tesoureiro

Juan Ignacio Jurado Centurión López (UFPB)

2ª. tesoureiro

Edição eletrônica da Revista *abehache* - Julho de 2021**Revisão de texto:** Maricelia Nunes dos Santos**Edição Eletrônica:** Jorge Hernán Yerro

Comissão Editorial

Ana Cecilia Arias Olmos (USP)
Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)
Jorge Hernán Yerro (UFBA)
Wagner Monteiro Pereira (UFPA)

Darío Gómez Sánchez (UFPE)
Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)
Juan Ignacio Jurado Centurión (UFPB)
Xoán Carlos Lagares Diez (UFF)

E-mail: revista.abh@gmail.com

Conselho Editorial

Ana Maria Camblong	Univ. Nacional de Misiones, Argentina
Azucena Palacios	U. Autónoma de Madrid, Espanha
Bernard Sicot	Université Paris X – Nanterre, França
Elisa Amorim	UFMG, Brasil
Enrique Foffani	Univ. Nacional de Rosario, Argentina
Heloísa Pezza Cintrão	USP, Brasil
Jens Andermann	Universität Zürich
Jorge Diaz Cintas	Imperial College London, Reino Unido
José Carlos Sebe Meihy	USP, Brasil
José Ribamar Bessa Freire	UERJ / UNIRIO, Brasil
Julio Pimentel Pinto	USP, Brasil
Julio Rodríguez Puértolas	U. Autónoma de Madrid, Espanha
María Elena Placencia	Birkbeck, University of London, Reino Unido
Mirta Groppi	USP, Brasil
Oscar Diaz Fouces	Universidad de Vigo, Espanha
Pablo Rocca	Univ. de la República, Uruguai
Pablo Vila	University of Temple, EUA
Patricia Willson	El Colegio de México, México
Raquel Macciucci	Univ. Nac. de La Plata, Argentina
Silvia Cárcamo de Arcuri	UFRJ, Brasil
Silvina Montrul	Univ. de Illinois, EUA
Susana Romano Sued	Univ. Nacional de Córdoba, Argentina
Susana Zanetti	Univ. Nac. de La Plata / UBA, Argentina
Vera Sant'Anna	UERJ, Brasil
Virginia Unamuno	Conicet, Argentina
Viviana Gelado	UFF, Brasil
Walter Carlos Costa	UFSC, Brasil

SUMÁRIO

Apresentação	07
--------------------	----

Dossiê

• El acento y el ritmo en la pronunciación de estudiantes potiguares y cearenses de español como lengua extranjera	12
<i>Maria Solange de Farias</i>	
• Espanhol como língua estrangeira: uma análise entoacional da língua sob a perspectiva do sistema adaptativo complexo	28
<i>José Rodrigues de Mesquita Neto e Antônio Luciano Pontes</i>	
• Entoação das perguntas no espanhol da Argentina, Chile e México: estudo comparativo	52
<i>Leticia Rebollo Couto, Carolina Gomes da Silva, Diana Pereira Guimarães</i>	
• A Variação prosódica no ensino de espanhol como língua pluricêntrica	78
<i>Natalia dos Santos Figueiredo, Estafania Vergara Sembergman e Leidy Giohana Murillo Bocanegra</i>	
• Estudio sobre el yeísmo en la provincia de Jaén	104
<i>Inmaculada Zamora López</i>	
• Descrição e didatização de sons em espanhol: um estudo com sujeitos-aprendizes da Baixada Fluminense	125
<i>Maristela Pinto e Mariana Barrozo</i>	
• O tratamento da pronúncia em coleções de Espanhol do Ensino Fundamental aprovadas pelo PNLD	145
<i>José Ricardo Dordron de Pinho</i>	
• El (no) lugar del componente fónico en la formación de profesores de E/LE brasileños	174
<i>Thaísa Alves Brandão</i>	
• Sugerencias sobre la entonación en la lectura de los Cuentos de la selva en clase de E/LE: el narrador en acción	195
<i>Rosângela Maria Silva</i>	
• O uso do concurso de soletração para o ensino lúdico da pronúncia em E/LE	211

Luiza Helena Praxedes Fernandes

- Análise de Erros na Produção Oral de alunos da Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN 229
Luciana Silva da Penha, Girlene Moreira da Silva e Carla Aguiar Falcão

Apresentação

A língua espanhola é uma das línguas mais faladas e estudadas do mundo, como também apresenta uma demografia ampla e em constante crescimento (INSTITUTO CERVANTES, 2020). Dentro do seu aspecto comunicativo, a expressão oral ganha destaque, pois a comunicação se dá, principalmente, através da fala. No entanto, quando pensamos nos aspectos que constituem a oralidade, a pronúncia e seus constituintes (aspectos segmentais e suprasegmentais) aparecem em desproporção nos estudos realizados, principalmente se comparamos com o número de pesquisas que tangem os aspectos lexicais e/ou gramaticais. Dessa maneira, esta edição une trabalhos de diferentes pesquisadores, tanto nacionais quanto de outros países, com o objetivo de problematizar, discutir e divulgar os diversos estudos e olhares que a fonética e a fonologia da língua espanhola vêm recebendo nos últimos anos.

Seguindo os objetivos de cada trabalho, os artigos que compõem esse volume da ABEHACHE foram divididos em três grandes blocos temáticos: o primeiro trata sobre as perspectivas de descrição e análise dos aspectos suprasegmentais (artigos 1 ao 4); o segundo aborda sobre os aspectos segmentais (do 5 e 6) e o último bloco versa sobre o ensino da oralidade sob múltiplos olhares (do 8 ao 11).

O primeiro texto, de autoria da professora Maria Solange de Farias, tem como título *El acento y el ritmo en la pronunciación de estudiantes potiguares y cearenses de español como lengua extranjera*. Nele, objetiva-se analisar os erros cometidos por falantes potiguares e cearenses, em diferentes níveis de aprendizagem do ELE, no tocante aos elementos prosódicos acento e ritmo. Os resultados apontam que estes erros estão presentes nos três níveis de aprendizagem, no entanto, eles não impedem a comunicação.

Nos dois artigos seguintes, os pesquisadores tratam da entoação. No entanto, José Rodrigues de Mesquita Neto e Antônio Luciano Pontes realizam uma análise do efeito do português do Brasil na construção da entoação do Espanhol como Língua Estrangeira de estudantes brasileiros, tendo como base teórica a língua como Sistema Adaptativo Complexo e concluem que o detalhe fonético do PB deve ser observado

como importante na construção da fonologia do ELE de professores brasileiros. Já as autoras Leticia Rebollo Couto, Carolina Gomes da Silva e Diana Pereira Guimarães propõem uma análise entonacional e comparativa do contorno melódico de perguntas produzidas em conversas telefônicas espontâneas e coloquiais gravadas entre falantes da Argentina, Chile e México. Como resultados, as autoras afirmam que os resultados de fala espontânea confirmam três acentos nucleares contrastivos para as perguntas informativas: tônicas altas para as variedades de Buenos Aires e Santiago de Chile e tônica baixa para Ciudad de México.

Para finalizar o primeiro bloco, apresentamos o trabalho intitulado *A variação prosódica no ensino de espanhol como língua pluricêntrica*. Nele, as autoras Natalia dos Santos Figueiredo, Estafania Vergara Sembergman e Leidy Giohana Murillo Bocanegra analisam os contornos entoacionais do ato de fala pedido, nas variedades dominantes de Bogotá e Buenos Aires, e em uma variedade não-dominante. Além disso, elas objetivam organizar um mapa entoacional dessas variedades, muitas das quais não contempladas na literatura atual e principalmente no ensino de ELE. Ao final as autoras concluem que o estilo comunicativo em Buenos Aires se apresenta como mais “direto” em comparação com Bogotá e Assunção.

No segundo bloco deste volume, trazemos dois artigos que versam sobre os elementos segmentais, entretanto, cada um com sua particularidade. O primeiro artigo é de autoria de Inmaculada Zamora López e tem como título *Estudio sobre el yeísmo en la provincia de Jaén*. Para a realização do estudo, a pesquisadora coletou um *corpus* sonoro, realizou uma análise acústica para descrever as ocorrências do fenômeno linguístico *yeísmo* na língua espanhola mais precisamente na província de Jaén e concluiu que as ocorrências mais frequentes estão em grupos de mulheres dos centros urbanos

Já o artigo de Maristela Pinto e Mariana Barrozo, cujo título é *Descrição e didatização de sons em espanhol: um estudo com sujeitos-aprendizes da Baixada Fluminense*, verifica as interferências sonoras do PB na fala de estudantes de espanhol. Entretanto, após essa verificação, as autoras aplicam um método com a finalidade de minimizar ou acabar com essas transferências. Dessa maneira, podemos dizer que este artigo transita entre o segundo e o terceiro bloco que apresentamos a seguir.

Os cinco últimos textos desse volume, compõem o último bloco, entretanto, afirmamos que é o mais heterogêneo, pois há artigos que tratam da oralidade sob diferentes perspectivas. José Ricardo Dordron de Pinho avalia o tratamento dado à pronúncia nas atividades das coleções *Cercanía* (SM), *Entre líneas* (Saraiva) e *Por el mundo en español* (Ática), aprovadas pelo PNLD 2017. Após a análise, o autor verificou que as três coleções, apesar de abordarem tanto os aspectos segmentais quanto suprasegmentais, trabalham a pronúncia, quase exclusivamente, por meio da compreensão auditiva. Thaisa Alves Brandão, por sua vez, no artigo intitulado *El (no) lugar del componente fónico en la formación de profesores de E/LE brasileños*, verifica o lugar do componente fônico na formação de professores de E/LE por meio da análise de 10 PPCs de diferentes universidades. A autora verifica que há uma desarticulação entre as necessidades formativas do professor de E/LE quanto ao ensino de pronúncia. No antepenúltimo texto dessa edição, *Sugerencias sobre la entonación en la lectura de los Cuentos de la selva en clase de E/LE: el narrador en acción*, Rosangela Maria Silva tem como finalidade que o leitor perceba que por meio da entoação realizada ao ler um texto, o sentido pode ir mais longe do que o que realmente significa o texto e concluiu que a entoação permite ativar os conhecimentos prévios e influenciam no entendimento do que se ouve e se lê. O penúltimo texto apresenta a preocupação da pesquisadora e professora Luiza Helena Praxedes Fernandes no tocante às metodologias apresentadas para o ensino de pronúncia nas aulas de espanhol como língua estrangeira. A autora propõe algumas possibilidades metodológicas com a intenção de dinamizar o ensino da pronúncia. Por fim, o último artigo, *Análise de Erros na Produção Oral de alunos da Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN*, das autoras Luciana Silva da Penha, Girlene Moreira da Silva e Carla Aguiar Falcão, não faz uma reflexão sobre o ensino de pronúncia, tampouco uma análise ou descrição dos elementos segmentais e/ou suprasegmentais; no entanto, realiza uma análise dos erros lexicais mais cometidos com base na tipologia de Fernández (1997), dentro da produção oral dos alunos. Enfatizamos que a oralidade envolve diversos elementos que vão além do campo fônico, como os aspectos lexicais, gramaticais e pragmáticos.

Finalizamos dando ênfase à necessidade de mais estudos relacionados aos elementos fônicos, sejam sobre os aspectos segmentais, suprasegmentais ou sobre a didática das línguas focada na análise de materiais didáticos, estratégias e análise metodológicas, criação de sequências didáticas, entre outros. Neste momento crítico não só para o

ensino de espanhol no Brasil, mas também para a ciência de modo geral, o que não podemos fazer é silenciar! Assim, reunimos aqui não apenas pesquisas mas sim a perseverança de tempos melhores e um grito que diz: FICA ESPANHOL! ¡ADELANTE! Desejamos que desfrutem das leituras.

José Rodrigues de Mesquita Neto

Maria Solange de Farias

Dossier

El acento y el ritmo en la pronunciación de estudiantes potiguarenses y cearenses de español como lengua extranjera

Maria Solange de Farias¹

Resumen: El objetivo general de este estudio es analizar los errores relacionados con el acento y el ritmo en la pronunciación de graduandos potiguarenses y cearenses de español como lengua extranjera. Es una investigación descriptiva/explicativa de estudio de caso en la que se han utilizado como instrumentos de recogida de datos pruebas de lectura y habla semilibre aplicadas a veinticuatro aprendices. Los errores relacionados con el ritmo son los más presentes y numerosos en la pronunciación de los referidos estudiantes. El origen de estos errores puede ser generado por las variantes habladas en las ciudades donde viven los estudiantes. Los resultados señalan que dichos errores se fossilizaron, pero no impiden la comunicación.

Palabras clave: Pronunciación; Errores; Acento; Ritmo.

Resumo: O objetivo geral deste estudo é analisar os erros relacionados ao acento e ritmo na pronúncia de graduandos potiguarenses e cearenses de espanhol como língua estrangeira. É uma pesquisa descritiva/explicativa de estudo de caso na qual se utilizaram, como instrumentos de coleta de dados, testes de leitura e fala semilibre aplicadas a vinte e quatro aprendizes. Os erros relacionados ao ritmo são os mais presentes e numerosos na pronúncia dos referidos estudantes. A origem desses erros pode ser gerada pelas variedades dialetais faladas nas cidades onde vivem os estudantes. Os resultados apontam que esses erros se fossilizaram, porém não impedem a comunicação.

Palavras-chave: Pronúncia; Erros; Acento; Ritmo.

1 Introducción

Tradicionalmente se ha definido la pronunciación como la producción y percepción de los sonidos del habla (ENCINA 1995); sin embargo, actualmente, se considera una definición completa si a esta se añaden elementos como el acento, el ritmo y la entonación del habla, es decir, en esta definición deben estar no solo la percepción y producción de los elementos segmentales (vocales y consonantes) sino también la percepción y producción de los elementos suprasegmentales (el acento, el ritmo y la entonación); por lo tanto, más modernamente, la pronunciación es la producción y la percepción del habla (CANTERO 2003).

El cambio observado en esta definición es debido a que en los métodos anteriores al comunicativo, la enseñanza de la pronunciación se limitaba a los aspectos segmentales, pues se pensaba que los sonidos se iban uniendo en el habla formando una

¹ Doctora en Lengua Española por la Universidad de Salamanca (USAL). Profesora de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (UERN). E-mail: solangefarias@uern.br.

cadena fónica. Así, supuestamente, el hablante iría articulando un sonido tras otro, y el oyente iría entendiendo un sonido tras otro (CANTERO 2003). A partir del abordaje comunicativo, se comienza a pensar que los sonidos, además de una cadena, forman bloques fónicos que organizan el discurso y generan diferentes acentos; por ello, también se valoran los aspectos suprasegmentales de la lengua porque el interés ahora es que el alumno produzca discursos coherentes y articulados; así los fenómenos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación igualmente son fundamentales en la adquisición del habla.

De esta forma, tenemos como objetivo de este estudio analizar los errores relacionados con el acento y el ritmo como forma de contribuir con conocimientos que ayuden a profesores y alumnos a comprender y reconocer el papel que tienen estos elementos lingüísticos en la comunicación. Metodológicamente, es una investigación descriptiva/explicativa de estudio de caso en el que se han utilizado como instrumentos de recogida de datos pruebas de lectura y habla semilibre. Los informantes son veinticuatro estudiantes brasileños de español como lengua extranjera de diferentes niveles de aprendizaje (inicial, intermedio y avanzado).

Este trabajo está estructurado en cuatro secciones; la sección 1 es la introducción; la sección 2 realiza un breve estudio sobre el acento (POCH OLIVÉ 1999; GIL FERNÁNDEZ 2007; CAVALIERE 2010) y el ritmo del español (CANTERO 2003; MASIP 2004) y del portugués de Brasil (CAGLIARI Y MASSINI-CAGLIARI 1988); por su parte, la sección 3 describe los aspectos metodológicos de la investigación: delimitación del estudio y muestra, tipo de estudio y las técnicas de recogida y de análisis de datos; y la sección 4 analiza y discute los resultados, momento en el que se presentan los resultados del análisis de las pruebas de lectura (errores y caracterización de la interfonología²). A continuación iniciamos la sección teórica.

2 Consideraciones sobre el acento y el ritmo del español y del portugués de Brasil

En las últimas décadas, se observa el interés en estudiar los fenómenos suprasegmentales y buscar nuevos métodos para su descripción. Se entienden por

² El término Interfonología deriva del concepto de Interlengua – siguiendo la visión de SELINKER (1992 [1972]), consideramos Interlengua como un sistema lingüístico autónomo del estudiante de segundas lenguas – y se refiere en particular al nivel fónico del lenguaje. Así la interfonología da cuenta del sistema fonológico dinámico del estudiante de LE a lo largo del proceso de adquisición.

suprasegmentales todos los elementos que se sobreponen a los segmentos consonánticos y vocálicos del nivel segmental (CRISTÓFARO-SILVA 2017). De ese modo, en el habla, el acento y el ritmo, así como otros fenómenos fónicos como la entonación, se denominan elementos prosódicos o suprasegmentales.

2.1 El acento

El acento se puede definir como “el fenómeno lingüístico que destaca una vocal por encima de las demás mediante un contraste tonal” (CANTERO 2003: 44) o como “una puesta en relieve de una unidad de la cadena fónica con respecto a las unidades vecinas” (POCH OLIVÉ 1999: 29); la unidad puede ser una sílaba, un morfema, una palabra, una frase, etc.; en ella, el elemento más afectado es la vocal que es el núcleo de la sílaba. La unidad puesta en relieve se la considera como acentuada o tónica y se diferencia de las otras unidades denominadas inacentuadas o átonas. Así, al emitir una vocal tónica se hace más esfuerzo que si es átona. En consonancia con estas definiciones, CAVALIERE (2010: 133) afirma que el acento se refiere a la “maior intensidade expiratória (geralmente acompanhada de leve mudança de tom) que caracteriza a emissão de uma sílaba em face das que lhes são contíguas numa dada cadeia sonora”. Cuando esta intensificación se asigna por el uso de una corriente de aire más intensa que da a la sílaba más amplitud, se tiene un *acento intensivo*; sin embargo, si al mantener el volumen de aire espirado se promueve una mayor tensión en las cuerdas vocales, se tiene el *acento tónico*, “cuja sílaba se distingue das demais por ser aguda” (CAVALIERE 2010: 133).

En español, el acento es relativamente libre, puesto que no tiene una posición fija y puede recaer en una de las tres últimas sílabas de las palabras. De acuerdo con la posición del acento en la sílaba, las palabras se pueden clasificar como agudas u oxítonas; llanas, graves o paroxítonas; esdrújulas o proparoxítonas; o sobresdrújulas, según se ponga en relieve la última, penúltima, antepenúltima o antes de la antepenúltima sílaba, respectivamente. Según GIL FERNÁNDEZ (2007: 281-282), en español, normalmente, las palabras que terminan en vocal son “llanas (**ca.sa**) y las que terminan en consonante son agudas (**a.mor**); sin embargo, hay palabras que acaban en vocal y son esdrújulas (**tí.pi.co**) o agudas (**ca.fé**), y palabras que terminan en consonantes y son llanas (**cár.cel**) o esdrújulas (**ré.gi.men**)”. A pesar de esa libertad que

tiene el acento, muchas investigaciones demuestran que, en español, la mayoría de las palabras son llanas, es decir, reciben el acento ortográfico y/o fónico en la penúltima sílaba. De acuerdo con GIL FERNÁNDEZ (2007: 282) “predomina la acentuación llana sobre las demás (alrededor del 80% de las palabras son paroxítonas)”.

En portugués, como en español, el acento también es relativamente libre y puede aparecer en una de las tres últimas sílabas de las palabras; si el acento recae sobre la última sílaba de la palabra, se clasifica en *oxítona*, como en *amor*, *café* y *coração*; si recae sobre la penúltima sílaba, se clasifica en *paroxítona*, como *belo*, *água* y *livro*; y si recae sobre la antepenúltima sílaba, se clasifica en *proparoxítona*, como en *árvore*, *médico* y *pálido*.

Como se ha observado en los ejemplos dados, en portugués, hay dos acentos ortográficos que pueden marcar la sílaba tónica: (a) el *acento agudo* (´) usado cuando la vocal de la sílaba tónica es < a >, < e >, < o > (abiertos) o la < i > y < u >, como en [a´vɔ] *avó*, [si´pɔ] *cipó* y [´timidu] *tímido*; y (b) el *acento circunflexo* (^) utilizado cuando la vocal de la sílaba tónica es < a >, < e > y < o > (cerrados), como en [a´vo] *avô* y [´lãmpada] *lâmpada*. Estos dos acentos gráficos de intensidad presentan diferencias fónicas; el primero, como se observa en [a´vɔ] *avó*, sirve para representar la vocal abierta y el segundo, como se observa en [a´vo] *avô*, para representar la vocal cerrada. A pesar de la libertad en la posición del acento,

Em português, a tendência acentual é de palavras paroxítonas, razão porque sobretudo as palavras mais longas e proparoxítonas tendem a modificar-se por hiperbatismo em registro coloquial. Assim é comum ouvirmos como paroxítonas palavras que uma norma prosódica mais cuidada reconhece como oxítona: “catéter” por cateter, “hárem” por harém, “Nóbel” por Nobel, “récem” por recém etc. (CAVALIERE 2010: 153).

Tras estas aclaraciones sobre el acento, hace falta que se diferencie entre acento prosódico y acento ortográfico. El prosódico es el “que confiere mayor prominencia o relieve a una sílaba frente a las demás de una palabra”. El ortográfico “es la marca que llevan en la escritura sólo algunas de las sílabas con acento prosódico” (GIL FERNÁNDEZ 2007: 285).

También se debe aclarar que las palabras aisladas tienen un acento fónico porque todas ellas tienen una sílaba más fuerte que recibirá, o no, el acento ortográfico. Sin embargo, cuando aparecen en una frase o en una oración, en el habla, hay algunas que

son inacentuadas porque se apoyan en otras palabras acentuadas, como es el caso de los artículos definidos y de las preposiciones. En este estudio, se va a destacar el acento prosódico, por ello, se presentan algunas reglas para el acento prosódico que seguiremos en la transcripción fonética de nuestro corpus:

- a) se acentúan todas las formas verbales, los adjetivos y los adverbios (los terminados en *-mente* tienen dos sílabas tónicas, la del adjetivo y la de *mente*);
- b) se acentúan los sustantivos, excepto el primer elemento de nombres compuestos y de números compuestos del 16 al 99;
- c) los artículos indefinidos, excepto cuando tienen valor aproximativo;
- d) los demostrativos, sean adjetivos o pronombres;
- e) los posesivos pronominales y los adjetivos pospuestos o aislados (los prepuestos no se acentúan);
- f) los pronombres sujetos y los de objeto de preposición (los clíticos no se acentúan);
- g) no se acentúan los relativos y las preposiciones (excepto *según*) (MORGAN 2010).

Para finalizar, la enseñanza del acento de palabras y frases es importante porque, como se ha observado, la libertad de la posición del acento hace que muchos aprendices tengan dificultades a la hora de identificar el acento fónico de palabras y frases y, desafortunadamente, el cambio de sílaba tónica a átona puede cambiar el significado de las palabras. Saber identificar la sílaba tónica en español ayuda al estudiante brasileño en la adquisición de las palabras heterotónicas como *teléfono*, *magia*, *océano*, *oxígeno* y *nivel* que presentan escritura semejante pero cuya tonicidad es diferente en portugués, en que se dice *telefone*, *magia*, *oceano*, *oxigênio* y *nível*. A seguir, pasamos a la definición y descripción del ritmo.

2.2 El ritmo

El ritmo en el habla es un rasgo suprasegmental que “consiste en la recurrencia de los acentos a lo largo del enunciado” (CANTERO 2003: 16). Como se ha comentado, el acento es el núcleo de las palabras fónicas y suele agruparse en el habla para constituir unidades superiores. Temporalmente, estas palabras fónicas tienden a igualarse entre sí, manteniendo en cada sílaba una duración similar o alargando sílabas. Algunas lenguas como el italiano y el portugués optan por la duración y en ellas las sílabas tónicas duran más que las átonas, de modo que una característica de los

hablantes nativos de estos países que aprenden español es alargar indebidamente las sílabas acentuadas por influencia de su lengua materna.

Muchos autores coinciden en afirmar que el español es una lengua *silábicamente acompañada* o de ritmo isosilábico porque en su pronunciación las sílabas tienden a mantener una duración similar; sin embargo, para otros autores, catalogar el español y también otras lenguas como isosilábicas no es una tarea fácil, pues en ciertas investigaciones sobre las lenguas con estas características se observan sílabas con diferentes duraciones, es decir, también son encontradas características de ritmo isoacentual (CANTERO 2002).

En la enseñanza y aprendizaje de ELE, la adquisición del ritmo es importante porque este elemento lingüístico hace que el alumno reproduzca bien los sonidos y los organice en grupos rítmicos.

Así, en primer lugar, los estudiantes han de saber que en español se pronuncian todas las sílabas. No se deben subrayar demasiado las acentuadas ni oscurecer demasiado las átonas. En segundo lugar, tienen que ser conscientes de que el ritmo del castellano no suele alterarse en función de factores pragmáticos; el énfasis y la prominencia de ciertos elementos se logra, más que con recursos prosódicos que pudieran afectar a la estructura rítmica general, mediante procedimientos sintácticos, como el cambio en el orden de palabras [...]. Y en tercer lugar, deben entender que las vocales pertenecientes a sílabas átonas apenas ven modificadas su cualidad ni su duración o, al menos, mucho menos de lo que ocurre en las lenguas que tradicionalmente se han descrito como acentualmente acompañadas (GIL FERNÁNDEZ 2007: 317-318).

Entre las lenguas consideradas acentualmente acompañadas están el portugués de Brasil, el inglés, el alemán, el ruso, el chino mandarín, etc. Por el contrario, junto al español, el italiano, el francés, el japonés, el húngaro, etc. están caracterizados tradicionalmente como lenguas silábicamente acompañadas.

Muchos trabajos realizados sobre el PB revelan que la duración de las sílabas, a nivel de palabra, se relaciona más con la marcación del acento que con la cantidad de sílabas. En la cadena hablada, la duración de las sílabas debe ajustarse motivada

[...] pelo ritmo derivado da concatenação dos acentos lexicais e da estrutura prosódica do enunciado. [...] para se obter um efeito ritmo específico. Nesses processos, certamente, a duração deverá interagir também com as regras de acento, de qualidade vocálica, de entoação, de velocidade de fala (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI 1988, texto en línea).

En su estudio sobre el PB, CAGLIARI y MASSINI-CAGLIARI (1988) observan como tendencias rítmicas que la sílaba tónica se realiza como larga. Esto ratifica la afirmación de que el PB está en el rol de las “*Lenguas acompasadas*, esto es de ritmo isoacentual. [...] En ellas, son las vocales acentuadas las que tienden a aparecer con recurrente regularidad [...] (GIL FERNÁNDEZ 2007: 313).

El español posee isocronía silábica, o sea, las sílabas duran aproximadamente lo mismo; en portugués, duran más las que reciben el acento de intensidad y menos las átonas o tonificadas (herencia del latín, que poseía vocales largas y breves) y sus diptongos crecientes se prolongan aunque sean átonos. Además, la última sílaba tónica de un período (palabra tónica), en portugués, dura todavía más que las otras. Finalmente, la duración portuguesa es enfática de modo diverso a la española; o sea, cuando un brasileño quiere transmitir sorpresa, interés, censura, etc., prolonga la última sílaba tónica; y el español, alarga la última átona (MASIP 2004: 134).

Estas características reveladas en muchos trabajos realizados demuestran que, sobre todo en la región nordeste de Brasil, el brasileño tiende a hablar de modo más lento (CAVALIERE 2010) principalmente porque suele realizar las sílabas tónicas de modo prolongado y las sílabas átonas de modo relajado. También suele prolongar las tónicas como recurso enfático, como en [ˈpi:so] *piso* y [aˈo:ra] *ahora* (MASIP 2004).

Basándonos en lo expuesto, presentamos en la próxima sección los elementos metodológicos que nos permitieron llevar a cabo esta investigación.

3 Metodología

Conforme a los objetivos de estudio, esta investigación, inicialmente, es de tipo descriptiva, pues en ella se registran y se analizan hechos sin interferir en el fenómeno estudiado; en un segundo momento, se caracteriza como explicativa porque intenta explicar el origen del fenómeno. También se caracteriza por un abordaje mixto porque combina las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa, es decir, estudia la existencia numérica de errores de pronunciación relacionados con el acento y el ritmo en distintos niveles de aprendizaje, así como describe y explica el proceso de aprendizaje de estos elementos suprasegmentales del español a brasileños. Como instrumentos de recogida de datos, se han utilizado tres pruebas de lectura con alta variedad de fenómenos fónicos y una de habla semilibre. Para su elaboración se han tenido en cuenta manuales y libros de fonética y fonología del español, como QUILIS y

FERNÁNDEZ (1985) y SÁNCHEZ y MATILLA (1992 [1974]), con adaptaciones a nuestros objetivos. En la primera prueba (P1) hay una lista de 34 palabras con la <e> y con la <i> en diferentes contextos; la segunda prueba (P2) está compuesta por 10 frases y la tercera (P3) es un texto con 80 palabras. La última prueba (P4), de habla semilibre, se trata de un diálogo entre el profesor y los alumnos, sobre un tema elegido previamente por el profesor de la asignatura. Las pruebas han sido grabadas individualmente en salas de buena acústica de la propia universidad. Para las grabaciones se ha utilizado una grabadora Digital Sony ICD-PX240 desarrollada especialmente para la captación de voz y con micrófono con sensibilidad alta/baja, carpetas para guardar y organizar las grabaciones, la función *Noise Cut* Inteligente para reducir los ruidos de fondo durante la grabación y conexión USB de alta velocidad.

Para el análisis de las pruebas se ha hecho uso del transcriptor fonético automático³ (con algunas adaptaciones de símbolos fonéticos más acorde con la última versión del AFI) y del programa PRAAT, una herramienta para el análisis de voz de libre acceso, creado por Paul BOERSMA y David WEENINK (2012), de la Universidad de Ámsterdan. Las pistas acústicas utilizadas para analizar el acento y el ritmo han sido la Frecuencia Fundamental (F0) y la duración de la vocal.

La muestra utilizada fue la probabilística estratificada, pues la selección de los participantes se realizó por medio de estratos donde la variable ha sido el nivel de estudios y el tiempo de instrucción y se exigió que todos los participantes debían ser: (a) estudiantes de licenciatura en Letras español de una misma institución; (b) hablantes del PB; (c) estar en los niveles inicial (N1)⁴, intermedio (N2)⁵ o avanzado (N3)⁶ de aprendizaje y (d) no haber vivido en ningún país nativo de lengua española durante más de seis meses. Para elegir los sujetos⁷ con este perfil, se ha pedido, inicialmente, que los estudiantes de los niveles en cuestión rellenaran una ficha denominada *ficha del informante* y tras su análisis se ha concluido que participarían en la investigación ocho

³ <http://www.aucel.com/pln/transbase.html>.

⁴ Los aprendices que ya habían aprobado las asignaturas de *Fundamentos de lingua española* y *lingua espanhola I* y estaban finalizando *lingua espanhola II*.

⁵ Los aprendices que ya habían aprobado las asignaturas del N1 más *lingua española III* y estaban finalizando *lingua española IV*.

⁶ Los aprendices que ya habían aprobado las asignaturas de los niveles N1 y N2 más *lingua española V* y estaban finalizando *lingua española VI*.

⁷ Para el consentimiento de la grabación y del análisis de datos, les pedimos un permiso escrito que ha sido firmado por los participantes. No se hizo apreciación de CEP porque la universidad participante solo lo exige para investigaciones en el área de la salud.

alumnos de cada nivel de aprendizaje, es decir, hemos trabajado con veinticuatro participantes en total.

Por tratarse de un estudio relacionado con la enseñanza de lenguas próximas, se ha discutido y reflexionado sobre el fenómeno de la transferencia lingüística⁸ y el papel de la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas tipológicamente próximas como portugués y español; también se ha analizado acerca de la permanencia o no de determinados errores en la interfonología de los aprendices.

En la próxima sección seguimos con la exposición de nuestros resultados, describiendo lo que ha sucedido en el habla de nuestros sujetos.

4 Resultados

Inicialmente presentamos los resultados de los errores. Para ello, los separamos en categorías (tipos de errores y niveles). De esa manera, tenemos una visión general de cómo los errores se han comportado en cada nivel.

Tabla 1 – Errores de pronunciación del acento y ritmo por pruebas

Tipo de errores	N1/ P1	N1/ P2	N1/ P3	N1/ P4	N2/ P1	N2/ P2	N2/ P3	N2 / P4	N3/ P1	N3/ P2	N3/ P3	N3 / P4
Acento	15	12	-	-	14	11	-	23	9	5	-	20
Ritmo	320	373	407	148	320	362	328	1.325	320	354	352	831

Fuente: Elaboración propia.

En todas las pruebas y niveles de aprendizaje, predominan los errores de ritmo, es decir, estos errores están muy presentes tanto en las pruebas de lectura como en las de habla semilibre. Los de acento aparecieron en todos los niveles de aprendizaje; sin embargo, en la prueba 3, la de lectura del texto, no hubo la presencia de esos errores en ninguno de los niveles. En el nivel inicial, no hay errores de acento en la prueba de habla semilibre (P4); sin embargo aparecen en mayor cantidad en los niveles intermedio y avanzado.

⁸ En este trabajo, consideramos el fenómeno de la transferencia lingüística como la aparición de reglas y subsistemas fosilizados que aparecen en la Interlengua como resultantes de la influencia de la LM del aprendiz o de otras lenguas aprendidas antes; sin embargo, tampoco dejamos de considerar la transferencia como una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimientos en la lengua extranjera, usada para facilitar el aprendizaje cuando los conocimientos del aprendiz no son suficientes.

Tabla 2 – Errores de pronunciación del acento y ritmo por pruebas

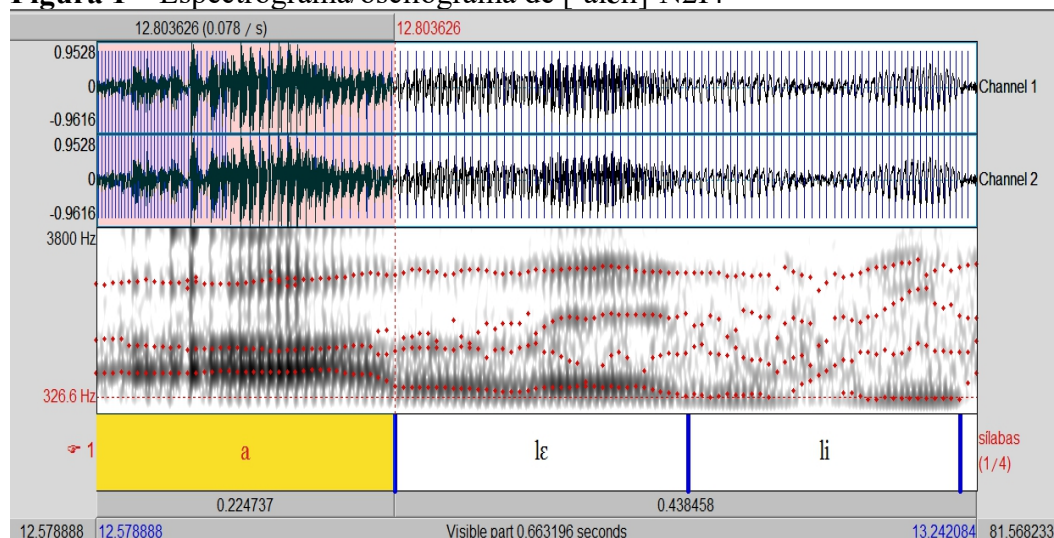
Tipo de errores	N1	N2	N3	Total
Acento	27 (25%)	48 (44%)	34 (31%)	109 (4%)
Ritmo	1.248(23%)	2.335 (43%)	1.857 (34%)	5.440 (96%)
Total	1275	2383	1891	5.549

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo que se ha observado en las pruebas analizadas y expuestas en la tabla 1, se pueden comentar los siguientes aspectos sobre los errores de acento (4.1) y los de ritmo (4.2). Es importante señalar que los aspectos suprasegmentales tratados en este artículo están interconectados; por lo tanto, no es posible hablar de ritmo sin mencionar características acentuales.

4.1 Los errores de acento

Se determina el acento al poner en relieve una unidad lingüística (sílabas). En las pruebas se han encontrado errores de acento como la pronunciación equivocada de la sílaba tónica de palabras como *chimenea*, *alhelí*, *hacia*, *hacia*, *cónyuge*, *debido*, *herida* y *árbol*; estas palabras han sido pronunciadas como [tʃi'mēnea], [a'leli]/[aleli], [a'sia], [asja], [kon'jju'xe]/[konjju'xe], [deβiðo], [erid̥a] y [ar'βol], respectivamente.

Figura 1 – Espectrograma/oscilograma de [aleli]-N214

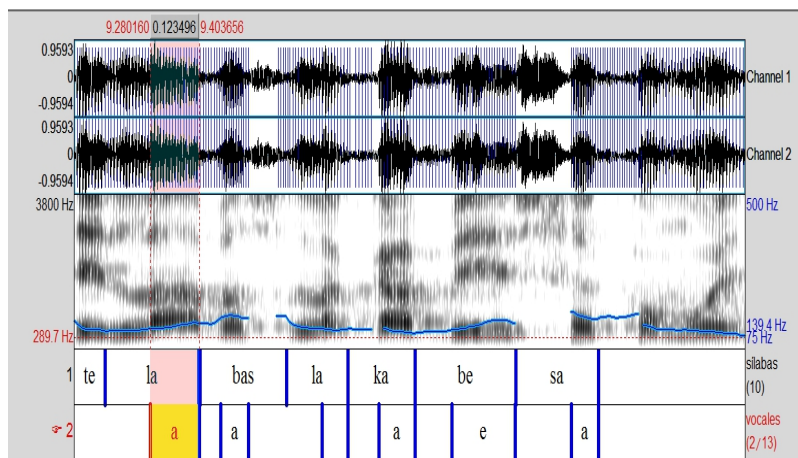
Fuente: Elaboración propia.

En el espectrograma, el F0 de [a] ha sido 927Hz, de [ɛ] 627,4Hz y de [i] 344,5Hz; la duración de [´a] ha sido de 0,224s, la de [ɛ] 0,220s y la de [i] 0,204s; la intensidad de [a] ha sido 87,2dB, de [ɛ] 84,2dB y de [i] 82,8dB. Como la percepción del acento, en español, depende de estas características, la sílaba tónica ha sido [´a] y no [i] según muestran los datos. Además el negror de los formantes deja claro que [a] es la sílaba tónica.

4.2 Los errores de ritmo

En la lengua española, no se deben alargar demasiado las sílabas acentuadas ni acortar excesivamente las átonas. Todas las sílabas deben durar aproximadamente lo mismo; sin embargo, en nuestro análisis lo que se ha observado en todos los niveles de aprendizaje ha sido la pronunciación de las sílabas tónicas de modo más enfático y alargado que las átonas. Según CAVALIERI (2010), se nota en la variante hablada en el nordeste de Brasil una lentitud en la pronunciación de los sonidos; esto puede explicar el prolongamiento de las sílabas tónicas realizadas por los hablantes. Esta lentitud se ha observado en el habla de los informantes pues además de prolongar las sílabas tónicas, en muchas de las situaciones analizadas, en las pruebas de lectura, han pronunciado muchos sonidos de modo lento; como se puede observar en el espectrograma siguiente, la [a] tónica de [´labas] *lavas* ha tenido una duración de aproximadamente 0,123s y la átona 0,070s. En [ka´beza] *cabeza* la vocal tónica [e] tuvo duración 0,158s, la [a] pretónica 0,091s y la [a] postónica 0,068s. La [l] de [´labas] 0,109s y la [l] de [la] 0,089s.

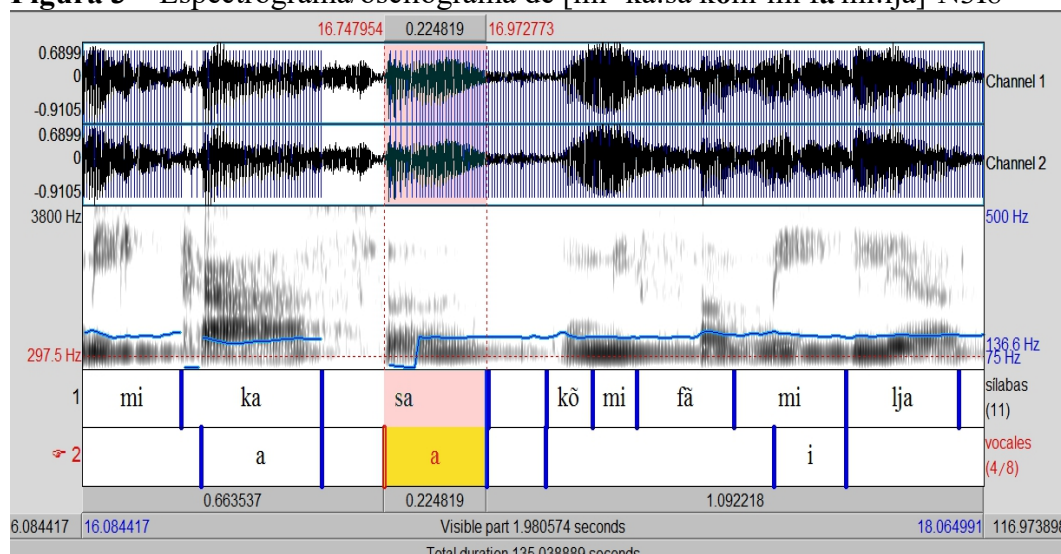
Figura 2 – Espectrograma/oscilograma de [te ´la:baz la ka´be:sa kō:mo ´e:s]-N3I3



Fuente: Elaboración propia.

Esta lentitud observada en las pruebas de lectura puede estar vinculada a las características rítmicas que presenta la lengua materna de los hablantes; en nuestro caso, el portugués, una lengua de ritmo isoacentual, es decir, las sílabas que reciben el acento de intensidad duran más que las átonas; también podría estar relacionada con el grado de dependencia del medio escrito en el que se suele dar más atención a la forma correcta de articulación de los sonidos que al contenido, sin embargo, al analizar la prueba de habla semilibre, los resultados no han cambiado, como se puede observar en los resultados presentados en las tablas 1 y en el espectrograma de la figura 3:

Figura 3 – Espectrograma/oscilograma de [mi 'ka:sa kōm-mi fã'mi:lja]-N3I8



Fuente: Elaboración propia.

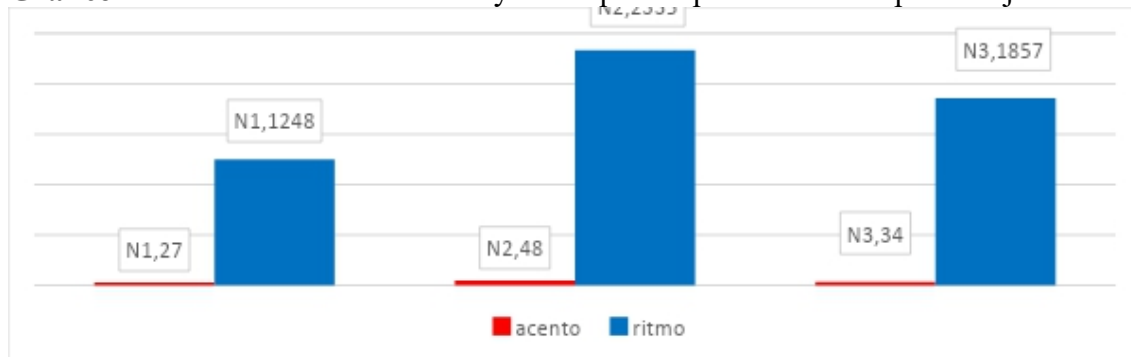
En la frase [mi 'kasa kōm-mi fã'milja] *mi casa con mi familia*, la primera [a] de ['kasa] tiene una duración de 0,264 segundos y la segunda 0,224 segundos. Si consideramos que el español es una lengua de ritmo isosilábico porque en su pronunciación las sílabas tienden a mantener una duración similar, nuestros informantes han cometido muchos errores de ritmo, pues alargaron demasiado las sílabas acentuadas en comparación con las átonas.

4.3 Comparativo de los errores

En esta sección hablamos sobre el origen de los errores analizados así como comparamos su aparición en los distintos niveles. En el gráfico 1, enseñamos las

realizaciones de cada elemento, según el nivel de enseñanza y aprendizaje que los sujetos se encuentran.

Gráfico 1 – Realizaciones del acento y de las pausas por niveles de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

En este estudio sobre el acento y el ritmo en la pronunciación los estudiantes potiguares y cearenses de español, se han encontrado 5.549 realizaciones equivocadas. El mayor número y consecuentemente el mayor porcentaje de errores encontrados son los relacionados con el ritmo con un total de 5.440 (96%) errores (1.248 {23%} en el N1, 2.335 {43%} en el N2 y 1.857 {34%} en el N3); en segundo lugar, están los errores de acento, con 109 {4%} errores (27 {25%} en el N1, 48 {44%} en el N2 y 34 {31%} en el N3). Es importante aclarar que el número de estos errores es menor en N1 porque la extensión de la prueba 4 (habla semilibre) es menor que en los niveles N2 y N3, pues, en el N1, los alumnos aún no tienen conocimientos lingüísticos suficientes para hablar durante mucho tiempo sobre determinado tema. Si comparamos estos dos tipos de errores analizados, los de ritmo están presentes en todos los niveles de aprendizaje y siguen siendo muy altos en el N3, momento en el que los alumnos ya están finalizando el curso.

El origen de estos errores, en todos los niveles de aprendizaje, puede ser: (a) la naturaleza del soporte escrito (lectura), (b) la falta de fluidez habitual en todos los aprendices de lenguas extranjeras o (c) las características de la variante hablada en la región nordeste de Brasil, donde se suelen pronunciar más lentamente los sonidos, principalmente las sílabas tónicas. Sin embargo, el porqué de la permanencia de estos errores durante todo el proceso de aprendizaje puede ser, de acuerdo con BLANCO (2014), BERTOLÍ RIGOL (2005) y FARIAS (2018): (a) la insuficiente formación que reciben los profesores; (b) las pocas instrucciones que reciben los estudiantes para

aprender los elementos suprasegmentales y (c) las pocas actividades utilizadas en clase para esta finalidad.

Aún sobre el origen de esos errores, se observa que son errores interlingüales, es decir, resultantes de la transferencia que hacen los alumnos de las reglas de su LM a la lengua que aprenden (no se han observado errores influenciados por otras lenguas, ni tampoco por la aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta). Por lo tanto, el alumno sigue teniendo, incluso en el nivel avanzado, su lengua materna como referencia a la hora de pronunciar en español.

A pesar de que los alumnos participantes en este estudio no son los mismos en los tres niveles observados, sentimos la necesidad de discutir acerca de la permanencia o no de estas realizaciones en la interlengua oral de los aprendices. Así, hemos considerado errores fosilizados aquellos que han permanecido en el nivel avanzado de aprendizaje y no fosilizados los que han desaparecido.

Al observar la permanencia, o no, en los diferentes niveles de aprendizaje, se concluye que los dos tipos de errores estudiados se fosilizaron, puesto que están presentes en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje. Se nota que los errores de ritmo, con 5.440 (96%) errores (1.248 {23%} en el N1, 2.335 {43%} en el N2 y 1.857 {34%} en el N3), son persistentes pero que descienden significativamente del N2 al N3; este descenso muestra que su resistencia a la corrección ha disminuido; los errores de acento, con 109 (4%) errores (27 {25%} en el N1, 48 {44%} en el N2 y 34 {31%}), también son persistentes y, a pesar del descenso en el N3, ambos errores se han fosilizado.

5 Consideraciones finales

El objetivo general de este estudio ha sido analizar los errores de pronunciación relacionados con el acento y el ritmo en la interlengua de estudiantes potiguarenses y cearenses de Letras español. Tras el análisis de las pruebas recogidas durante esta investigación, se puede afirmar que los errores más presentes han sido los de ritmo (1248 en el N1, 2335 en el N2, 1857 en el N3); los aprendices transfieren las características de su lengua materna, el PB, hacia el español puesto que el portugués es una lengua de ritmo isoacentual y el español de ritmo isosilábico. Estos errores son permanentes en los tres niveles de aprendizaje y se fosilizaron, ya que están presentes

en todos los niveles de aprendizaje. Tanto los errores de acento como los de ritmo no dificultan la comunicación, pero marcan mucho el acento extranjero del aprendiz.

No se puede descartar que algunas características de las variantes habladas en las ciudades donde viven estos informantes sean el origen de estos errores. Sin embargo, las explicaciones que podemos dar para su mantenimiento en todos los niveles de aprendizaje puede ser, de acuerdo con estudios ya realizados por BLANCO (2014), BERTOLÍ RIGOL (2005) y FARIAS (2018), la insuficiente formación que los profesores reciben para la enseñanza de la pronunciación; las pocas instrucciones que reciben los estudiantes para aprender los elementos suprasegmentales y las pocas actividades utilizadas en clase para esta finalidad.

Referencias bibliográficas

BERTOLÍ RIGOL, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. In: Revista Phonica 1, 2005, 1-27.

<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5565>. (27/09/2018).

BLANCO, Andrea. Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo. Trabajo de fin de Máster. Máster europeo en aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales/Universidad Libre de Berlín, Berlín, 2014. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/15792>. (09/07/2019).

BOERSMA, Paul.; WEENIK, David. Praat: doing phonetics by computer. Version 5.1.43. 2012. <http://www.praat.org>. (26/06/2019).

CAGLIARI, Luis Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Duração silábicas em português do Brasil. In: Delta 14, São Paulo, 1988.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. (28/03/2016).

CANTERO, F. J. Teoría y análisis de la entonación. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona, 2002.

CANTERO, Francisco José. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: MENDOZA, A. (org.). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice Hall, 2003.

http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/10_AMH.pdf. (09/03/2015).

CAVALIERE, Ricardo. Pontos essenciais em fonética e fonologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2010.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. Dicionário de fonética e fonologia. São Paulo: Contexto, 2017.

ENCINA, Alonso. ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Madrid: Edelsa, 1995.

FARIAS, Maria Solange. La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguares y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica. Tesis de Doctorado. Facultad de Filología/Universidad de Salamanca, Salamanca, 2018.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0317.pdf.

(28/08/2019).

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

MASIP, Vicente. Fonología y ortografía españolas: curso integrado para brasileños. Recife: Bagaço, 2004.

MORGAN, Terrel A. Sonidos en contexto: una introducción a la fonética del español en especial referencia a la vida real. United States: Yale, 2010.

POCH OLIVÉ, Dolors. Fonética para aprender español: pronunciación. Madrid: Edinumen, 1999.

QUILIS, Antonio; FERNÁNDEZ, Joseph A. Curso de Fonética y Fonología Españolas para estudiantes angloamericanos. 11. ed. Madrid: Instituto de Filología, 1985.

SÁNCHEZ, Aquilino; MATILLA, J. A. Manual práctico de corrección fonética del español. Madrid: SGEL S. A., 1992 [1974].

SELINKER, L. Interlanguage. In: MUÑOZ LICERAS, J. (comp.). La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1992 [1972].

Espanhol como língua estrangeira: uma análise entoacional da língua sob a perspectiva do sistema adaptativo complexo

José Rodrigues de Mesquita Neto⁹
Antônio Luciano Pontes¹⁰

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o efeito do português do Brasil na construção da entoação do Espanhol como Língua Estrangeira de estudantes brasileiros. Dessa maneira, optamos por analisar a língua com base no Sistema Adaptativo Complexo (LARSEN-FREEMAN 1997; BECKNER *et al.* 2009; LEFFA 2016). Como metodologia utilizamos uma pesquisa quali-quantitativa, experimental e de corte transversal. O *corpus* para análise acústica foi coletado através da gravação de leituras de frases realizadas por 10 informantes, totalizando 200 *tokens*. Os resultados apontam que as interrogativas totais são as que mais se distanciam da realização padrão enquanto que as disjuntivas, ao contrário, as que tiveram menos realização não padrão.

Palavras-chave: Entoação; Experiência de uso; Espanhol.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo general analizar el efecto del portugués de Brasil en la construcción de la entonación del Español como Lengua Extranjera de estudiantes brasileños. De ese modo, optamos por analizar la lengua enfocada en el Sistema Adaptativo Complejo (LARSEN-FREEMAN 1997; BECKNER *et al.* 2009; LEFFA 2016). Como metodología utilizamos una investigación mixta, experimental y de corte transversal. El *corpus* de análisis acústico fue recolectado a través de la grabación de lecturas de frases realizadas por 10 informantes, totalizando 200 *tokens*. Los resultados señalan que las interrogativas totales son las que más se alejan de la realización patrón mientras que las disyuntivas, al contrario, las que tuvieron menos realización no patrón.

Palabras clave: Entonación; Experiencia de uso; Español.

1 Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o efeito do português do Brasil na construção da entoação do Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE) de estudantes brasileiros. Trazemos ainda como objetivos específicos: a) Descrever os padrões melódicos das entoações de frases declarativas e interrogativas no sistema do ELE; b) Analisar a influência da experiência de uso; e c) Investigar o papel do indivíduo.

Dessa maneira, tentamos responder à seguinte pergunta-problema: como o português do Brasil influencia na construção da entoação de alunos, futuros professores

⁹ Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus de Pau dos Ferros. Professor dessa mesma universidade. E-mail: rodriguesmesquita@gmail.com

¹⁰ Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor titular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: pontes321@hotmail.com

de espanhol? Nossa hipótese é que a entoação dos alunos de Letras, futuros professores de espanhol, emerge com influência de diferentes fatores, tanto internos quanto externos, apresentando como atrator profundo o modelo fonológico apresentado pela língua materna e seu uso, assim, alterando os contornos melódicos da LE.

Muitos são os motivos que justificam o interesse e a relevância do estudo. Inicialmente, na condição de professores, fomos impulsionados pela percepção evidente de que alunos em distintos níveis de aquisição do ELE demonstravam dificuldade nos elementos que compunham a prosódia do espanhol, tais como o ritmo e a entoação. Entretanto, isso despertou-nos um maior interesse quando notamos que a falta de domínio prejudicava diretamente a compreensão e a inteligibilidade de nossos discentes. Somado a isso, estudos apresentam que há um predomínio na preocupação da correção da pronúncia dos elementos segmentais, deixando de lado os elementos suprasegmentais.

Além disso, apontamos que poucos são os estudos no Brasil e no mundo que focam na construção da entoação do espanhol por estudantes brasileiros. IZQUIERDO (2010) esclarece que o estudo desse elemento prosódico se desenvolveu de forma desigual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, se comparamos com os estudos dos elementos segmentais.

Adicionado a isso, poucos são os estudos, no Brasil, relacionados com a fonologia entoacional dentro de uma perspectiva dinâmica; apontamos LUCENTE (2012) como percussora. Não obstante, o trabalho apresentado pela autora se baseia no PB, nada foi encontrado no que se refere à interfonologia PB-ELE. Deixamos claro que seguimos com uma análise à luz da fonologia entoacional (LADD 1996) e do modelo métrico autosegmental (PIERREHUMBERT 1980), não obstante, ancoramo-nos também no modelo de língua baseado no Sistema Adaptativo Complexo (doravante SAC).

Para alcançar os objetivos traçados, optamos por uma pesquisa quali-quantitativa, seguidora de uma metodologia experimental e de corte transversal. O *corpus* para análise acústica foi coletado através da gravação de um experimento do ELE, leitura de frases.

Quanto à organização textual, o presente estudo está composto por mais quatro seções, além da introdução e da conclusão, que constituem a primeira e a última seções. O referencial teórico está dividido em duas seções, na primeira apresentamos os conceitos e as premissas do Sistema Adaptativo Complexo, para isso, trazemos autores

como LARSEN-FREEMAN (1997), BECKNER *et al.* (2009), LEFFA (2016), entre outros. Na segunda, seguimos apresentando alguns estudos que envolvem a aquisição e/ou aprendizagem da entoação por brasileiros, dessa forma, apontamos como pesquisas relevantes as de PINTO (2009), OLIVEIRA (2013), SILVA (2016) e CERQUEIRA (2017). A seção seguinte trata da metodologia, nela expomos o passo a passo para a realização dessa pesquisa. Por fim, apresentamos e discutimos nossas análises.

2 A língua como sistema adaptativo complexo

Discutiremos, nesta seção, os fundamentos de uma perspectiva dinâmica na aquisição de LE/Segunda língua (doravante L2¹¹). Muitos autores defendem uma visão de língua como SAC, tais como: LARSEN-FREEMAN (1997), BECKNER *et al.* (2009), BARBOZA (2013) e LEFFA (2016).

Iniciaremos explicando os termos que compõem o nome da teoria. O termo adaptativo se refere a uma característica do sistema¹², pois ele está sempre se adaptando em função das modificações de seus elementos, tentando buscar pontos de equilíbrio ao longo de sua trajetória. Já o segundo termo reconhece que a linguagem é composta por uma série de variáveis inter-relacionadas. Os elementos “interagem não só dentro do sistema, mas também com elementos externos, estabelecendo relações com o mundo e até agindo sobre ele” (LEFFA 2016: 2).

Muitos são os fatores em interação envolvidos no percurso de aquisição de uma L2, tais como afetivo, aptidão, idade, interlíngua, objetivos do aprendiz, entre outros. A língua como SAC é reconhecida pela interação de todos os fatores, sem que um prevaleça sobre o outro. Para LARSEN-FREEMAN (1997), o enorme número de fatores em interação envolvidos no percurso de construção de uma L2/LE caracteriza a natureza complexa do ensino e aprendizagem de línguas.

Ademais, BECKNER *et al.* (2009) nos diz que o SAC é um sistema dinâmico, assim, desenvolvendo-se ao longo do tempo. Por seu dinamismo, a língua pode ser vista e estudada como um Sistema Adaptativo Complexo, pois neste sistema todos os seus componentes se encontram conectados. A teoria do caos está diretamente relacionada

¹¹ Apesar de alguns estudos discutirem conceitos diferentes entre L2 e LE, para este trabalho, trataremos os termos como sinônimos.

¹² Entende-se por sistema tudo aquilo que é organizado e está formado por partes que se inter-relacionam.

com o sistema, pois se acredita que uma modificação por menor que seja em qualquer variável pode ter efeito em todo o sistema, uma vez que o SAC está conectado em rede.

Além disso, podemos dizer que o sistema é não linear, pois a alteração inicial que pode acontecer ao se adquirir uma língua é imprevisível. A mudança que a língua pode sofrer está inserida no contexto de sua produção, ou seja, em um meio social, pois a língua não emerge isoladamente. Assim, os SACs são abertos e contextualizados, o que possibilita influenciar e ser influenciado pelo contexto. BECKNER *et al.* (2009: 2) nos diz que:

(a) O sistema consiste de múltiplos agentes (os falantes da comunidade de fala) interagindo um com o outro. (b) O sistema é adaptativo; isto é, o comportamento do falante é baseado em suas interações passadas, e interações atuais e passadas em conjunto vão influenciar o comportamento futuro. (c) O comportamento de um indivíduo é a consequência de fatores em competição, variando de mecanismos perceptuais a motivações sociais. (d) A estrutura da língua emerge de padrões de experiência interrelacionadas, interação social, e processos cognitivos¹³.

BECKNER *et al.* (2009) ainda informa que a língua como SAC apresenta sete propriedades principais, elencadas a seguir: a) Controle distribuído e emergência coletiva; b) Diversidade intrínseca; c) Dinamicidade; d) Adaptabilidade; e) Não linearidade e transição de fases; f) Sensitividade e dependência a uma estrutura em rede; e g) Mudança de caráter local.

Nessa abordagem, LARSEN-FREEMAN (1997) aponta como características do SAC complexidade, imprevisibilidade, dinamicidade, não-linearidade, caos, sensibilidade às condições iniciais, auto-organização e adaptabilidade. BARBOZA (2013) ainda aponta que os SACs têm como objeto os sistemas caóticos.

O termo caótico foi compreendido no paradigma da complexidade como um comportamento que pode vir a emergir num SAC, não implicando em sua completa desordem. O termo referiu-se à dificuldade de prever acuradamente o comportamento do sistema com o desenrolar da variável tempo (BARBOZA, 2013: 30).

¹³ (a) The system consists of multiple agents (the speakers in the speech community) interacting with one another. (b) The system is adaptive; that is, speakers' behavior is based on their past interactions, and current and past interactions together feed forward into future behavior. (c) A speaker's behavior is the consequence of competing factors ranging from perceptual mechanics to social motivations. (d) The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive processes.

No caso da pesquisa em questão, não há como prever o comportamento da frequência fundamental nos diferentes enunciados produzidos pelos informantes, tampouco se haverá alguma alteração ao longo do tempo, por isso, optamos por descrever a emergência e sua relação com os elementos (variáveis) que conseguimos controlar.

Visto que o SAC apresenta um caráter adaptativo, complexo e não apresenta linearidade, passa a ilusão de que não é possível extrair nenhuma forma de sistematicidade. No entanto, pensar assim é não conceber a comunicação, pois para que ela exista é necessário um sistema. Em outras palavras, sabemos que há, em tais sistemas, uma tendência à organização, a partir da estabilização em alguns estados mais frequentes do que outros. BYBEE (2010: 6) nos diz que “a língua é uma das formas mais sistemáticas e complexas do comportamento humano¹⁴”. No caso dessa teoria, não podemos deixar de lado que o sistema linguístico é mutável e que a variação linguística existe, sendo esta última contínua e resultado direto das características do SAC.

LARSEN-FREEMAN (1997) associa os termos variação e mudança à dinamicidade do uso linguístico. Desse modo, a perspectiva de língua como SAC se diferencia do paradigma linguístico tradicionalista. Além disso, “o paradigma complexo rejeitou o conceito de gramática baseada na aplicação de regras, muito comum nos modelos linguísticos tradicionais” (BARBOZA 2013: 35).

Não é, portanto, possível imaginar a fonética baseada na proposta dos manuais tradicionais, em que a língua é concebida dentro de um sistema linear e estático. Temos que pensá-la considerando todos os elementos que fazem parte do funcionamento da língua e que estão envolvidos no seu uso.

Ao escolher a língua como SAC, aceitamos que há não apenas a complexidade da língua, mas também a do ser humano, com suas interações sociais e experiências. Os SACs são abertos e contextualizados, desse modo não são apenas dependentes do contexto, mas também o influenciam (LARSEN-FREEMAN; CAMERON 2008).

Com essa visão de língua como SAC, houve a necessidade de pensar uma gramática emergente do uso da língua. Deste modo, no campo dos estudos fonológicos, os modelos multirepresentacionais como a Fonologia de Uso (BYBEE 2001) e o Modelo de Exemplos (PIERREHUMBERT 2001) são os que se adéquam a tal visão

¹⁴ Language is one of the most systematic and complex forms of human behavior.

de gramática, no entanto, seus estudos estão mais voltados aos aspectos segmentais. No entanto, utilizaremos conceitos desses modelos no tocante à variável experiência de uso. O modelo fonológico utilizado nessa tese é a Fonologia Entoacional (LADD 1996). A seguir, apresentamos alguns estudos que envolvem a entoação do português do Brasil e do espanhol como LE.

3 Estudos comparativos PB-ELE

Aqui expomos pesquisas realizadas no âmbito prosódico da entoação no comparativo entre as línguas portuguesa e espanhola. Desse modo, alguns dos trabalhos encontrados são os de PINTO (2009), OLIVEIRA (2013), PINTO e COUTO (2016), SILVA (2016) e CERQUEIRA (2017).

Em sua tese, PINTO (2009) propõe uma análise fonético-fonológica de enunciados assertivos e interrogativos totais no estilo de fala espontânea e controlada. Dentre seus objetivos a autora avalia através de um teste de percepção, a capacidade do ouvinte de reconhecer as modalidades com base somente na prosódia. O trabalho teve como *corpus* 288 enunciados divididos igualmente entre assertivos e interrogativos totais.

Os resultados apresentaram um alto grau de transferência prosódica da LM para a LE, ademais esse acontecimento compromete a competência prosódica do aprendiz. No teste perceptivo se comprovou que as diferenças percebidas pelos nativos de Espanhol se situavam no comportamento da F0 e da duração.

Já no que tange às realizações, notou-se que, tanto nos enunciados assertivos quanto nos interrogativos totais, seja na fala espontânea ou não, o registro da F0 dos sujeitos tendia a ser mais alto no PB e no ELE do que nos casos do espanhol como língua materna (doravante ELM). Além disso, no tonema dos enunciados assertivos a sílaba mais proeminente era, normalmente, a tônica nos casos do PB e ELE, porém, a postônica no ELM.

No tonema de fala espontânea nos enunciados interrogativos totais, a sílaba mais proeminente passou a ser a tônica para todos os sujeitos. No entanto, no estilo de fala controlada, a sílaba mais proeminente foi a postônica no ELM, e a tônica no PB e no ELE.

Com relação ao contorno melódico realizado pelos aprendizes de ELE se aproximou ao contorno realizado na LM se diferenciando do realizado pelos falantes do ELM. Dessa forma, a autora verificou que tanto no estilo de fala espontânea quanto no lido, a realização do contorno melódico no ELM, no tonema, na modalidade assertiva, foi L*L% e L*H% na interrogativa total. Já nos casos do PB e ELE, na modalidade assertiva, a notação foi H+L*L% e L+H*L% na interrogativa total, independente do estilo de fala.

OLIVEIRA (2013), por sua vez, descreveu os padrões melódicos de brasileiros que falam espanhol. No entanto, diferente de PINTO (2009), não são alunos de espanhol, mas sim doze (12) informantes que adquiriram a língua por imersão, pois são brasileiros estudantes universitários residentes na Espanha com tempo mínimo de dois anos. A autora afirma que a descrição da entoação pode ser generalizada e realizada, já que são informantes de diferentes regiões do Brasil (3 de Recife, 1 de Juiz de Fora, 2 do Rio de Janeiro, 1 de Salvador, 1 de Porto Alegre, 2 de São Paulo, 1 de Belém e 1 de Goiânia). No entanto, a autora esquece que o percurso interlinguístico é individual. Ademais, vários fatores influenciam no percurso de aquisição/aprendizagem de uma LE e não permitem generalizações de realização da fala. A imersão, a experiência e o uso são alguns deles.

A pesquisa se baseou na teoria de análise de CANTERO (2002)¹⁵ e realiza a divisão dos contornos entoativos através de grupos por semelhança de traço melódico de inflexão final. A autora utiliza a entrevista para coletar os áudios necessários para análise. Para aferir a transferência se verificaram 511 enunciados classificados como: neutros, enfáticos, suspensos e perguntas a partir do movimento tonal de inflexão final.

A autora chegou às seguintes conclusões: a) os fenômenos analisados são frutos da transferência da entonação prelinguística da primeira língua (doravante L1), como a ausência do primeiro pico ou a presença constante de proeminências tonais; b) o espanhol falado por brasileiros apresenta características melódicas de cortesia estudadas no espanhol; e c) existe transferência da melodia do português em interrogativas do espanhol.

Essas comparações das melodias existentes entre o português dos sujeitos e o espanhol realizado por eles são demasiadas generalizantes, pois acreditamos que a

¹⁵ Para maiores informações sobre a teoria, leia-se: *Teoría y análisis de la entonación*.

autora peca ao não realizar uma análise descritiva dos contornos melódicos do português realizado por cada sujeito para então assim poder comparar e contrastar.

Já PINTO e COUTO (2016), além dos enunciados interrogativos neutros, descrevem interrogativos totais de confirmação e imperativos declarativos de pedido produzidos por falantes cariocas com a finalidade, uma vez mais, de comparar com as variantes do espanhol do México, Caribe e Castela.

O processo metodológico se diferencia da pesquisa anterior, pois neste estudo os números de enunciados e sujeitos são maiores. A pesquisa esteve constituída por trinta e seis (36) enunciados. O número de informantes foi iniciado por dez, porém, como a pesquisa era de cunho longitudinal, dividida em quatro momentos, finalizou com apenas três informantes.

As etapas da pesquisa se dividiram do seguinte modo:

No primeiro momento, os informantes liam em voz alta os enunciados, sem qualquer interferência, descrição ou didatização da entoação por parte dos pesquisadores. No segundo momento, um mês depois, estes os liam a partir de nossa proposta metodológica. No terceiro momento, seis meses após essa aplicação, se repetia o processo de gravação, a fim de se verificar que não se tratava apenas de um “efeito papagaio”. No quarto e último momento, dois meses depois, não mais como leitura em voz alta, e sim como espontâneo, a partir de um “jogo da verdade”, com temas pré-estabelecidos e interação entre todos os informantes em cada rodada do jogo, foram gravados e analisados enunciados de diferentes modalidades e atitudes, a fim de se verificar se o contorno da LEA havia sido, realmente, internalizado pelos aprendizes (PINTO; COUTO 2016: 183).

Assim como apresentado nos estudos anteriores, observou-se que houve diferença significativa na realização da curva entoacional dos sujeitos após a aplicabilidade da proposta metodológica, visto que, em um primeiro momento, os informantes sempre transferiam elementos prosódicos da LM ao realizarem a entoação do enunciado da LE. Todavia, na etapa final, passam a implementar e a produzir, na maioria dos casos, os contornos esperados.

SILVA (2016), em sua tese, tenta responder duas perguntas: 1) Quais são as características da entoação de declarativas e interrogativas do espanhol falado pelos brasileiros? e 2) A entoação do espanhol/LE se parece mais com a entoação do espanhol, do PB, ou apresenta características próprias?

Para isso optou-se por um experimento perceptivo com o intuito de que os ouvintes espanhóis avaliassem o grau de sotaque estrangeiro dos informantes da

pesquisa além de verificar a possibilidade de identificação do sotaque estrangeiro partindo apenas de informação prosódica. Também se realizou a gravação de três experimentos de leitura, sendo uma de frases isoladas, outra das mesmas frases inseridas em um texto e, por fim, a narração de uma história lida. As variáveis controladas foram o estilo de produção – no caso dos experimentos de leitura –, a modalidade, a extensão dos enunciados analisados e a tonicidade da última palavra do enunciado. Com relação ao teste de percepção, as variáveis foram sexo, tempo de residência, instrução formal, idade de chegada à Espanha e uso da LM.

SILVA (2016), assim como OLIVEIRA (2013), analisa enunciados interrogativos e declarativos de falantes do PB dentro de um contexto de imersão. Sobre os sujeitos podemos dizer que todos residiam em Madri (Espanha), eram procedentes do mesmo estado brasileiro, com mesmo grau de instrução, idades semelhantes e aprenderam espanhol depois dos 18 anos. A autora realiza uma análise quantitativa global das curvas de F0 com o algoritmo DTW (Dynamic Time Warping) e utiliza o modelo PENTA (Parallel Encoding and Target Approximation Model) para notação das funções comunicativas.

Podemos dizer que a pesquisa ainda teve como objetivo avaliar e comparar a produção de cada informante no experimento mais controlado para o menos controlado para verificar como afetaria o grau de sotaque estrangeiro. Esperava-se, portanto, que nas produções narradas houvesse um grau de influência maior do PB. No entanto, os resultados demonstraram que o sotaque estrangeiro não foi afetado.

Os resultados levaram às seguintes conclusões: a) a entoação do espanhol/LE falado pelos brasileiros está mais próxima ao PB e apresenta poucas características próprias. Segundo SILVA (2016: 175), “esse resultado é uma evidência de que a entoação é um dos elementos mais difíceis de se aprender em uma língua estrangeira”; b) a análise revelou que os esquemas de codificação do espanhol/LE se assemelham aos do PB e só se aproximaram do espanhol na transmissão da função de proeminência em fronteiras terminais das declarativas; e c) é possível identificar o sotaque estrangeiro apenas com informação prosódica presente na F0, na duração e na intensidade global, provando, uma vez mais, o papel fundamental da prosódia na determinação do sotaque estrangeiro.

Ainda sobre os achados, percebeu-se uma diferença estatisticamente significativa entre as variáveis analisadas e o grau de sotaque estrangeiro, apontando para uma diminuição do sotaque estrangeiro quando o tempo de residência no país era

maior, ao passo que o uso da LM e a idade com que chegou ao país estrangeiro eram menores. No entanto, a autora aponta para um fato que diverge do esperado, pois quanto maior o tempo de instrução formal, maior o grau de sotaque estrangeiro na realização do ELE.

Esses resultados confirmaram os achados de estudos anteriores que evidenciam a grande relevância da aprendizagem naturalística da L2. O resultado, porém, que nos chamou maior atenção foi o que analisou a variável tempo de instrução formal. Verificamos que quanto maior o tempo de instrução formal, maior é o grau de sotaque estrangeiro. A autora aponta que “esse resultado torna evidente o que já havíamos sinalizado na introdução deste trabalho, a ineficiência do ensino de pronúncia de espanhol/LE no Brasil” (SILVA 2016: 178). No entanto, não concordamos com a autora ao chegar a essa conclusão com base nesse fato, pois FERNÁNDEZ (2007) aponta que são inúmeros os fatores que levam à aprendizagem da pronúncia da LE.

Cerqueira (2017), em sua tese, trata da prosódia através da identificação de padrões melódicos em enunciados interrogativos e assertivos produzidos tanto na modalidade lida quanto espontânea relacionando com os atos de fala, mais especificamente, a polidez. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora utiliza 144 enunciados lidos por quatro informantes (duas professoras brasileiras de espanhol e duas espanholas) e 270 enunciados espontâneos, coletados através de gravações das aulas dessas docentes.

Para análise dos dados, foi usado o Modelo IPO e o *software* Praat. Desse modo, foi feita a descrição do *corpus*, enfatizando o comportamento da curva melódica da F0 e da duração dos enunciados. No que tange à percepção, foram realizados quatro testes, a saber: 1º) Consistia na identificação do padrão melódico de perguntas e asserções proferidas de forma dirigida por informantes falantes de ELE e ELM e avaliados por juízes que estudam ou trabalham com a língua espanhola (falantes de ELE); 2º) Aplicado a juízes falantes de ELE e de ELM. Neste, os juízes deveriam atribuir aos padrões escutados uma avaliação que variava entre muito educado, educado, neutro, mal educado e muito mal educado; 3º) Tratava da identificação do padrão melódico de perguntas e asserções em enunciados produzidos espontaneamente em sala de aula; e 4º) Os juízes deveriam identificar os enunciados como mais ou menos polidos.

Ao finalizar sua investigação, CERQUEIRA (2017) chega às seguintes conclusões sobre a curva melódica: em enunciados lidos, tanto os falantes brasileiros quanto os espanhóis apresentaram comportamento semelhante, ou seja, o padrão

dominante foi o ascendente-descendente para a região prenuclear e nuclear, com índices menores de realização, o padrão ascendente-descendente também emergiu na região prenuclear e ascendente na região nuclear.

Ao comparar com os contornos melódicos dos enunciados espontâneos, observou-se diferença no padrão predominante, já que os sujeitos brasileiros tendiam para um padrão ascendente-descendente na região prenuclear e nuclear, enquanto que os sujeitos espanhóis apresentaram F0 ascendente na região prenuclear e nuclear. Dessa maneira, a autora finaliza afirmando que “é possível dizer que na modalidade lida os dois grupos de informantes convergem com relação à descrição de F0. O mesmo não pode ser afirmado para os dados na modalidade espontânea” (CERQUEIRA 2017: 326).

Portanto, nota-se que o padrão melódico dos docentes brasileiros e espanhóis coincide na modalidade lida, porém nos enunciados de fala espontânea, em que o controle no que está sendo produzido diminui, os padrões melódicos dos brasileiros se distanciam do apresentado pela literatura sobre a F0 do espanhol como L1.

Sobre os testes de percepção 1 e 3, os juízes tiveram uma alta taxa de reconhecimento dos enunciados produzidos nas duas modalidades analisadas. No entanto, na modalidade lida foram as perguntas que tiveram maior taxa de reconhecimento enquanto que na modalidade espontânea as asserções foram melhor identificadas. Já nos testes 2 e 4, concernentes aos testes de polidez, os falantes foram classificados com tendência para mais educado, isto é, polidos.

Ao fazermos esse percurso entre os trabalhos que comparam a entoação de falantes brasileiros ao realizarem o ELE, podemos chegar a algumas conclusões:

- a) Poucos trabalhos são os que tratam sobre o elemento entoacional no que tange ao PB-ELE;
- b) As pesquisas seguem perspectivas diferentes, pois as de PINTO (2009) e PINTO e COUTO (2016) fazem uma análise fonético-fonológica à luz da fonologia métrica autossegmental para a descrição do contorno melódico e propõem uma abordagem didática a partir da metacognição; OLIVEIRA (2013) se pauta na teoria de análise de CANTERO (2002); SILVA (2016) opta pelo modelo de notação PENTA; e CERQUEIRA (2017), por sua vez, utiliza o modelo IPO; e
- c) Outro ponto relevante que devemos destacar é que podemos dividir os trabalhos em dois grupos. O primeiro analisa a realização do ELE em aprendizes em contexto formal de aprendizagem, enquanto que o segundo estuda a realização dos sujeitos imersos em um país estrangeiro.

Na próxima seção falaremos sobre nossa metodologia, assim, apresentamos nossos sujeitos e descrevemos tanto nosso *corpus* quanto o experimento utilizado para coleta de dados.

4 Metodologia

A presente pesquisa foi delimitada como um estudo quali-quantitativo, seguidora de uma metodologia experimental e de corte transversal, visando ao estudo do efeito do português do Brasil na construção da entoação do espanhol como língua estrangeira de estudantes futuros professores desse idioma.

Como o trabalho está baseado na língua como SAC, a realização da pronúncia dos informantes será analisada de forma individual e conjunta, visto que desse modo nos possibilitará verificar o efeito da experiência de uso oral e comunicativo da língua na influência da construção do sistema entoacional do ELE. Os informantes foram divididos em dois grupos baseados na experiência de uso com a LE. O primeiro grupo é o de alta experiência, já o segundo o de baixa. Para realizar essa divisão, aplicamos um questionário para verificação do uso da língua em contexto externo à sala de aula, em seguida pontuamos algumas questões com base nas respostas. Os alunos que obtiveram pontuação igual ou superior a 60 consideramos como pertencente ao grupo de alta experiência, enquanto os que pontuaram menos do valor indicado foram remanejados para o grupo de baixa experiência. Assim, temos como pressuposto que os alunos do primeiro grupo terão menor influência da gramática fonológica do PB, uma vez que apresentam maior experiência de uso do ELE.

Desse modo, temos como *corpus* de análise a gravação de 10 alunos de ELE do curso de Letras com habilitação em língua espanhola e respectivas literaturas. Os critérios utilizados para a seleção dos informantes foram:

- a) todos são estudantes regulares do 3º período de Letras com habilitação em língua espanhola;
- b) falantes do PB como LM;
- c) não apresentam problemas de audição e/ou fala;
- d) não têm períodos de residência fora do Brasil (em países cuja LM seja o espanhol);
- e) fazem uso da habilidade oral do ELE apenas em contexto informal ou escolar;

f) utilizam o falar potiguar do PB.

Como o artigo se trata de um trabalho experimental, é necessário apresentarmos as variáveis que levamos em consideração na aplicação dos experimentos. Assim, iniciamos apontando a variável dependente: a realização da entoação no ELE em frases declarativas e interrogativas. Partimos agora para as considerações acerca de cada uma das variáveis independentes:

- a) Experiência de uso: a relevância dada ao uso da língua é fundamental para este trabalho, visto que nos baseamos na visão de língua como SAC e em uma abordagem comunicativa de ensino. Acreditamos que quanto mais o informante tenha contato com a LE, mais ele se distanciará das influências da LM. Portanto, hipotetizamos que alunos do grupo de alta experiência apresentarão o atrator do PB de forma menos robusta que os pertencentes ao grupo de baixa experiência;
- b) Indivíduo: buscamos observar o comportamento individual de emergência dos padrões entoativos dos alunos futuros professores de espanhol, pois os agentes dos sistemas se relacionam entre si;
- c) Tipo frasal: verificamos quatro tipos frasais – enunciativo, interrogativo total, interrogativo pronominal e interrogativo disjuntivo. Controlamos essa variável visto que o tipo frasal apresenta papel relevante na realização do ELE e na emergência da entoação pelos informantes. Hipotetizamos que, em alguns tipos frasais, a influência da curva melódica do PB seja mais evidenciada que em outros, como é o caso das interrogativas totais;
- d) Percepção: verificaremos se os informantes são capazes de identificar o tipo frasal através da aplicação de um teste perceptivo para que, conseqüentemente, averiguemos a influência dessa variável. Neste, o informante, individualmente, ouviu dez frases, uma de cada vez, e indicou a que tipo frasal ela corresponde. Salientamos que as frases não foram apresentadas de forma escrita. Todos os áudios e frases foram retirados e adaptados do material elaborado por ÁLVAREZ e RODRÍGUEZ (2008).

Já no tocante à coleta do *corpus*, realizamos a aplicação do experimento. Para tanto, apresentamos as frases na forma de cartões individuais em ordem aleatória. Cada informante leu de forma individual e no seu ritmo. No quadro 1, apresentamos as frases utilizadas no experimento.

Quadro 1 – Frases do Experimento do Espanhol como Língua Estrangeira

Tipo frasal	Frases
Interrogativa iniciada com pronome	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuándo volverá? ● ¿Qué quieres? ● ¿Quién te quiere a ti? ● ¿Dónde has puesto mi abrigo? ● ¿Cómo te llamas?
Interrogativa Total	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Vas a acompañarme a la cena? ● ¿Hoy no irás a la piscina? ● ¿Mañana comienzan las vacaciones? ● ¿La novia ha entrado sonriendo? ● ¿Está sonando el timbre?
Interrogativa Disjuntiva	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Vienes o te quedas? ● ¿Estudias o trabajas? ● ¿Vas a Madrid o Barcelona? ● ¿Hoy tenemos clase de inglés o francés? ● ¿Quieres el anillo de oro o plata?
Declarativa	<ul style="list-style-type: none"> ● No quiero salir. ● Juan compra un libro. ● Paloma estudia mientras yo leo. ● Marta no ha venido a clase. ● El cine está lleno.

Fonte: elaboração nossa.

As frases foram divididas segundo o tipo frasal. Para cada tipo selecionamos cinco frases, sendo vinte pronunciadas por dez informantes, totalizando 200 fragmentos gravados e analisados.

Os meios físicos para a obtenção das gravações foram constituídos de um gravador digital profissional, do tipo Zoom H6, e um microfone, do tipo Shure SM 58. O gravador possui configurações que podem ser alteradas dependendo das condições do ambiente em que a gravação é realizada. Salientamos, ainda, que os experimentos foram gravados diretamente em formato *Wave*, que permite economia de tempo em transferência e edição de arquivos. O microfone utilizado foi um modelo dinâmico unidirecional, cuja frequência de resposta vai dos 50 aos 15.000Hz.

Temos consciência de que o ambiente ideal para as gravações é uma sala com isolamento acústico, por isso, as gravações foram realizadas na sala da Orquestra Sinfônica Pauferrense, localizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* Pau dos Ferros. Portanto, controlamos ruídos internos e externos de maneira razoavelmente eficiente.

O estudo foi desenvolvido com a ajuda do programa computacional Praat versão 5.1.43 (BOERSMA; WEENINK 2012). Ele foi utilizado para extrair os diversos arquivos de áudio e para a observação espectral e oscilográfica da entoação do PB e ELE.

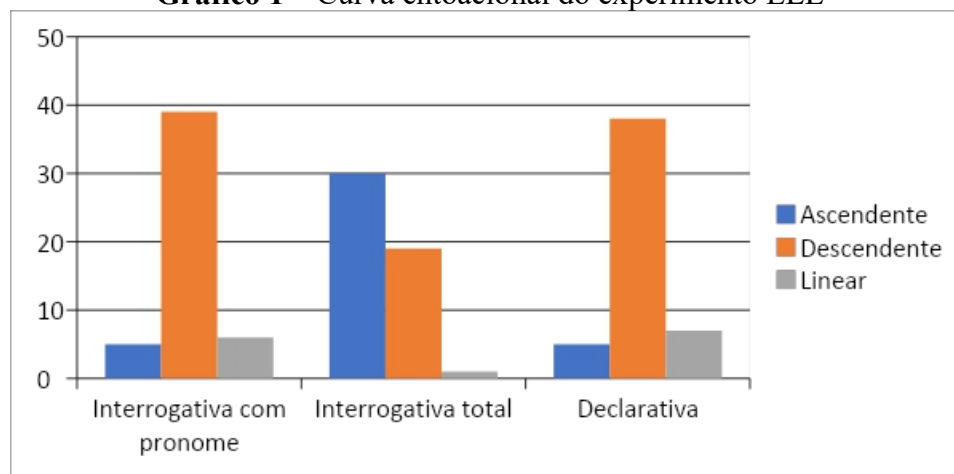
Do ponto de vista fonético, analisamos o comportamento da frequência fundamental dos enunciados interrogativos e declarativos tomando como base a inflexão final. VAISSIÈRE (2004) aponta que existem duas abordagens de análise para a entoação: a restrita e a ampla. Na primeira se analisa as variações de F0 sem se ocupar de outros componentes. A segunda abarca variados aspectos prosódicos, como os elementos rítmicos, acento, duração, entre outros. No presente trabalho, trataremos da entoação sob a abordagem restrita. Já no que concerne à fonologia, recorreremos ao modelo SP_ToBI.

Os dados analisados nesta pesquisa são primordialmente qualitativos, principalmente na discussão da emergência entoacional do ELE em padrões inesperados. No entanto, utilizamos dados estatísticos para o levantamento do tipo de realização da curva melódica produzida por cada informante.

Após expor nossa metodologia, passamos para a análise e discussão dos resultados.

5 Análise e discussão dos resultados

Partindo para a análise do experimento, no gráfico 1, mostramos os tipos de curvas que emergiram no primeiro experimento do ELE referente aos tipos frásicos interrogativa com pronome, interrogativa total e declarativa. Inicialmente, explicamos o gráfico. A altura das barras corresponde ao número de ocorrências, conforma indicado no eixo vertical (canto esquerdo). Do lado direito, são apresentados os tipos de curvas realizadas (ascendente, descendente e linear), cada uma representada por uma cor. Por fim, na base do gráfico, mostramos os tipos frásicos.

Gráfico 1 – Curva entoacional do experimento ELE

Fonte: elaboração nossa.

Para a realização do gráfico 1 utilizamos os dados de 150 *tokens*, 50 para cada tipo frásico, que corresponde a 5 frases multiplicadas pelos 10 informantes. No que tange às interrogativas com pronomes, encontramos um número de emergências predominantemente descendente, com 78% dos casos, assim, podemos afirmar que há uma tendência significativa, entre nossos informantes, para a realização descendente em frases desse tipo.

Na figura 1, podemos ver um exemplo desse tipo de realização. Notemos que o enunciado sofre *upstep*, ou seja, é iniciado com um tom alto, elevando a primeira sílaba tônica. Dessa maneira, a F0 é marcada por uma inflexão inicial com movimento ascendente, mas o corpo tem movimento descendente, assim como caracteriza SOSA (1999). Na parte em destaque, zona cinzenta, apresentamos o tonema, iniciado na tônica ['*la*] com uma F0 de 199.5Hz e um término de 100.5Hz na postônica [*mas*].

Figura 1 – Curva descendente da frase *Cómo te llamas*, A5

Fonte: acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios no programa *Praat*.

Sobre as interrogativas totais o resultado é diferente, pois apesar da tendência para o tipo melódico ascendente (60% dos casos), encontramos um grande número de curva descendente (38%). Portanto, podemos afirmar que nesse tipo frásico há uma competição entre as realizações. Essa competição se dá pela adaptabilidade do sistema (BECKNERT et al. 2009). Desse modo, os novos padrões melódicos emergem através da competição e amplificação de fatores, pois um SAC decorre da interação entre diferentes elementos, que podem competir ou cooperar mutuamente. É a competição que decidirá o que mudará na língua, nesse caso, na interfonologia.

Em uma olhada rápida no gráfico acima já podemos constatar que não houve curvas do tipo circunflexa como apontadas por SOSA (1999) no caso de interrogativas totais nas variantes de Caracas e La Habana e por GOMES DA SILVA (2014) no tocante à variedade de Buenos Aires, por exemplo. No tocante às curvas descendentes, 19 no total, 13 delas foram realizadas por informantes do grupo de baixa experiência de uso.

Apesar de SOSA (1999) afirmar que nas variantes hispano-americanas há oscilações entre curvas ascendente e descendente para este tipo frásico, observamos que a tendência é para uma F0 ascendente como apontam ÁLVAREZ e RODRÍGUEZ (2008), QUILIS (2010) e BRISOLARA e SEMINO (2014).

A seguir, na figura 2, apresentamos os dois tipos de curvas emergentes para o tipo frásico aqui tratado.

Figura 2 – Curvas ascendente e descendente das frases *Vas a acompañarme a la cena*, informante A3 e *La novia ha entrado sonriendo*, informante B3, respectivamente





Fonte: acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios no programa Praat.

Com base na figura 2, verificamos que na primeira frase – *¿Vas a acompañarme a la cena?* – a inflexão final é ascendente com tônica ['se] iniciada com 181.7Hz e postônica [na] finalizada com 326.8Hz. Já na segunda frase – *¿La novia ha entrado sonriendo?* –, encontramos uma curva melódica final do tipo descendente, sendo a tônica ['rjen] iniciada com 195.2Hz e a postônica [do] finalizada com 114.4Hz.

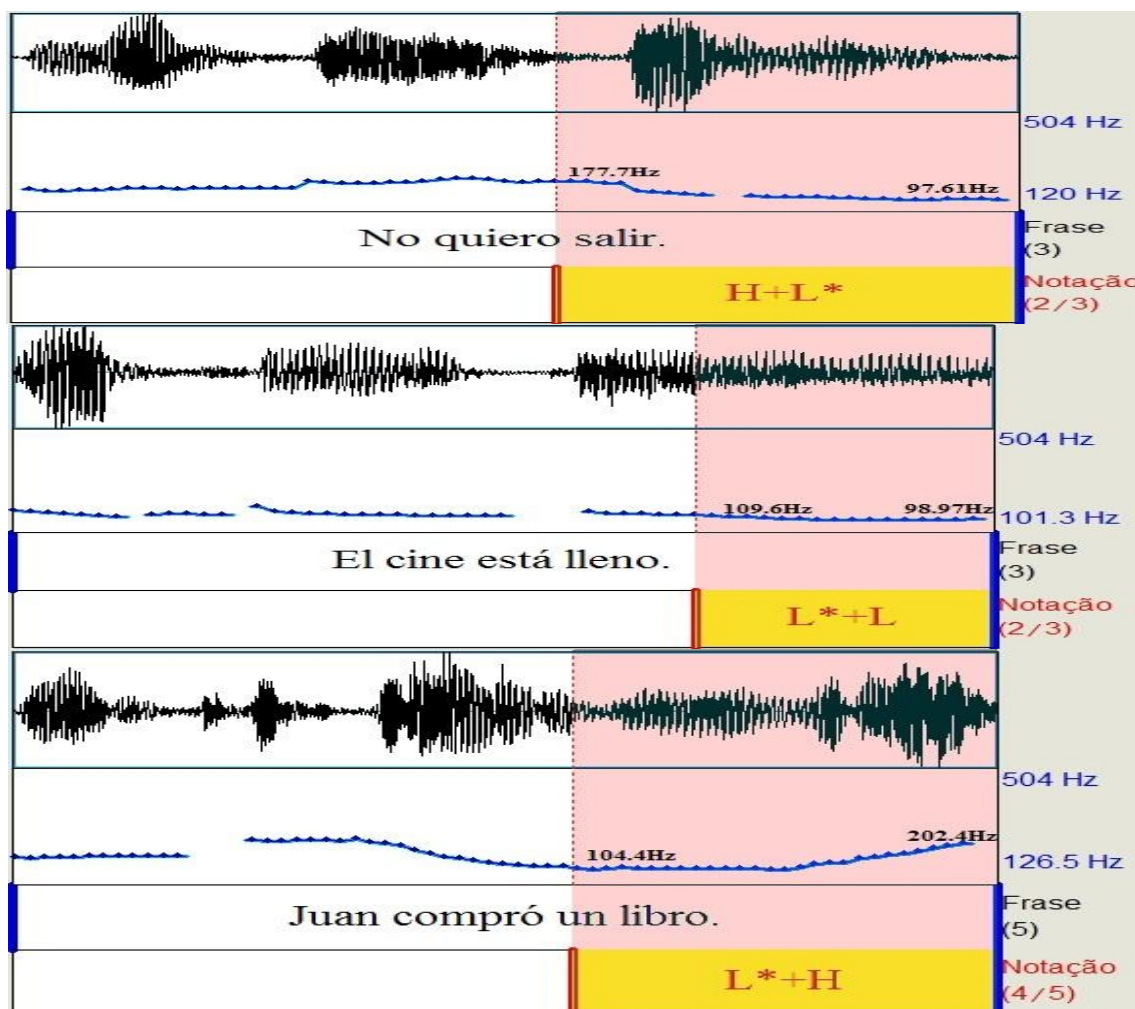
Por fim, nas declarativas, 76% dos casos foram de curva descendente e apenas 10% ascendente e 14% linear. Enfatizamos que já esperávamos esse resultado para este tipo frásico, visto que a F0 não difere da língua nativa dos informantes. Enfatizamos que a curva do tipo ascendente não era esperada, pois a literatura já aponta que frases declarativas no espanhol são predominantemente descendentes (FERNÁNDEZ 2007), mas podendo apresentar curva circunflexa no espanhol falado no Chile (PINTO; COUTO 2016) e na Cidade do México (SOSA 1999) e curva linear nas zonas peninsular, canária, mexicana e andina (PINTO; COUTO 2016). Além disso, nos causou estranheza a aparição de curva ascendente, visto que esse tipo de F0 não foi encontrado na fala nativa de nossos informantes.

Pensando na língua com SAC inúmeros são os fatores que podem ter levado à emergência da curva ascendente. Enfatizamos que todos os informantes que realizaram este tipo de curva são do grupo de baixa experiência de uso, o que pode ser um fator determinante para o ocorrido, atrelado a isso, um dos informantes teve um nível baixo no teste de percepção.

A seguir, na figura 3, apresentamos os três tipos de realizações encontradas para esse tipo frasal.

Figura 3 – Curvas descendente, linear e ascendente das frases *No quiero salir*, informante A4, *El cine está lleno*, informante B3 e *Juan compró un libro*, informante

B2, respectivamente

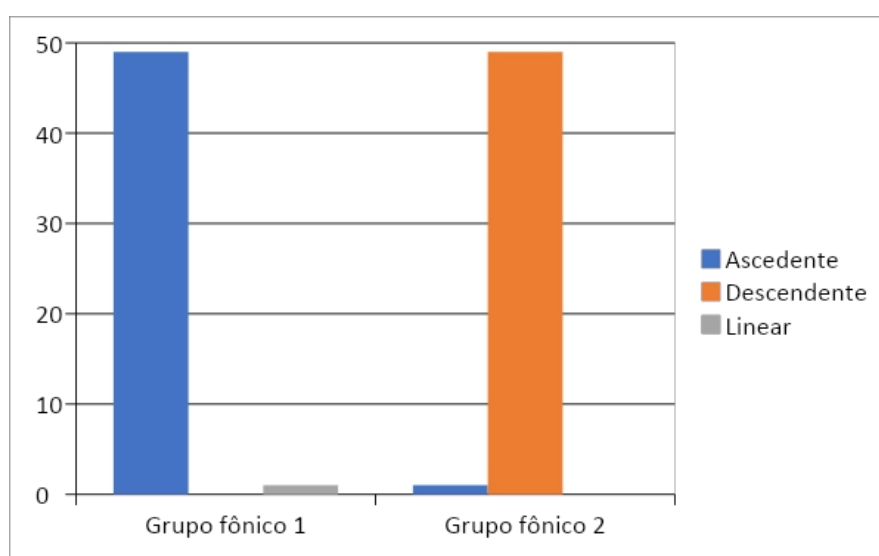


Fonte: acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios no programa Praat.

Observemos que na frase *No quiero salir* o informante realiza uma curva descendente, já que inicia a inflexão final com 177.7Hz e finaliza com 97.61Hz. Já no segundo caso, o informante B3 realiza uma curva linear ao pronunciar a frase *El cine está lleno*; podemos comprovar isso ao verificar que na inflexão final a sílaba tônica se inicia com uma F0 de 109.6Hz e finaliza na postônica com 98.97Hz. Ao observar a frase na figura 3, podemos notar que a linha azul que representa a F0 está quase plana. Por fim, na frase *Juan compró un libro* o informante B2 realiza uma curva ascendente partindo de 104.4Hz para 202.4Hz. Nesse último caso, a declarativa poderia ser entendida como uma interrogativa, afetando diretamente o campo linguístico e comunicativo.

Passando para a análise das frases disjuntivas apresentamos o gráfico 2. Nele, expomos as realizações dividindo o enunciado em dois grupos fônicos, o primeiro antecede a conjunção e o segundo vem após o uso desta. Assim como no gráfico 1, a linha vertical da esquerda representa a quantidade total de áudios analisados para esse tipo frásico. Na base dividimos os grupos fônicos e na lateral direita apresentamos os tipos de realizações. As barras indicam a realização real para cada tipo de contorno entoacional.

Gráfico 2 – Curva entoacional de frases interrogativas disjuntivas do experimento ELE1



Fonte: Elaboração nossa.

Notamos que há uma homogeneidade dos dados, visto que 98% das realizações seguiram o mesmo padrão, sendo curva ascendente no primeiro grupo fônico, o que sugere continuação na fala, enquanto que no segundo a curva passa a ser descendente, insinuando finalização do discurso. Portanto, o padrão encontrado para os enunciados desse tipo foi: L+H% \bar{H} +L, assim como podemos verificar no espectrograma a seguir (figura 4).

Figura 4 – Frase disjuntiva *Estudias o trabajas*, informante A2



Fonte: Acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios no programa *Praat*.

Na figura 4, podemos ver que o informante A2 fez uma subida na F0 dentro do primeiro grupo fônico, partindo de 144.7Hz na tônica para 186.2Hz na postônica, já no segundo grupo fônico houve uma descida da curva entoacional saindo de 151.3Hz na tônica e finalizando com 112.7Hz na postônica, dessa forma indicando a finalização do enunciado.

Algumas observações com relação ao experimento e as variáveis independentes devem ser elencadas:

- a) No tocante à experiência de uso os informantes do grupo de baixa experiência foram os que tiveram o maior índice de realização não padrão. Nas interrogativas pronominais em que se esperava uma curva descendente, 5 realizações ascendentes ocorreram, sendo 4 produzidas por informantes do grupo de baixa experiência de uso. Nas interrogativas totais, em que a curva melódica seria com final ascendente, tivemos 19 realizações descendentes, sendo 16 do mesmo grupo. Nas declarativas, todos os casos de curva ascendente foram realizados por informantes do grupo de baixa. Nas frases disjuntivas só houve um caso de IRNP também realizada por um falante do mesmo grupo;
- b) Sobre os tipos frásicos, as interrogativas totais são as que mais apresentaram dificuldade enquanto que as disjuntivas, ao contrário, as que tiveram menos realização não padrão;
- c) Com relação ao indivíduo, o informante B3 foi o que se distanciou mais da realização padrão esperada enquanto que os informantes A3 e A5 apresentaram o mesmo índice de realização, não cometendo nenhum desvio.

6 Conclusão

Podemos afirmar que todos os nossos objetivos foram alcançados. Já nossa hipótese básica foi confirmada parcialmente, pois verificamos a emergência de padrões fonológicos advindo do português, mas também de outros fatores externos, assim como prevê o SAC. Além disso, vimos que o uso nem sempre está vinculado a um menor índice de realização não padrão.

Acreditamos que as conclusões extraídas desta pesquisa foram pertinentes para uma melhor compreensão do detalhe fonético de falares do PB e sua influência no percurso de construção da fonologia do espanhol como LE de alunos futuros professores potiguares. Ademais, este trabalho reflete sobre o ensino da entoação, e pensar no ensino é possibilitar aberturas de portas para uma melhor aprendizagem.

Diversas questões surgiram durante a realização deste estudo, mas não puderam ser discutidas devido às limitações de tempo de realização da pesquisa, além do foco que planejamos inicialmente. Consideramos, assim, possíveis desdobramentos/sugestões para pesquisas futuras. Destacamos a possibilidade de uma análise baseada em outros elementos prosódicos e acústicos tais como: a duração e a sílaba. Destacamos que para o objetivo deste artigo, não acreditamos ser necessária a inclusão desses elementos. O uso de um corte transversal também foi um limitador da nossa pesquisa, pois pesquisas longitudinais nos permitem uma análise mais aprofundada da construção fonológica e a aplicabilidade das aulas propostas, no entanto, as condições atuais (Covid-19 e aulas remotas) nos impossibilitaram a execução dessas atividades. Outro ponto a se pensar diz respeito a análises com outros tipos frasais como o imperativo e pesquisas vinculadas à entoação e à pragmática, estabelecendo vínculos para além do campo linguístico.

Em suma, concluímos que o detalhe fonético do PB deve ser observado como importante na construção da fonologia do ELE de professores brasileiros. Além disso, esperamos que este trabalho sirva de alicerce para novas pesquisas nesta área.

Referências bibliográficas

ÁLVAREZ, María Pilar; RODRÍGUEZ, José Ramón. Fonética (Avanzado B2). Madrid: Anaya, 2008.

BARBOZA, Clerton Luiz. Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Linguística/Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BECKNER et al., Clay. Language is a complex adaptive system: position paper. In: Language Learning 51 (1), 2009, 1-26.

BOERSMA, P.; WEENIK, D. Praat: doing phonetics by computer. Version 5.1.43. 2012.

BRISOLARA, Luciene Bassols; SEMINO, María Josefina. ¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos. Campinas: Pontes, 2014.

BYBEE, Joan. Phonology and language use. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYBEE, Joan. Language, usage and cognition. Nova York: Cambridge. 2010.

CANTERO, Francisco José. Teoría y análisis de la entonación. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2002.

CERQUEIRA, Sabrina Lima de Souza. A prosódia de perguntas e asserções em sala de aula – espanhol língua estrangeira no Brasil. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERNÁNDEZ, Juana. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.

GOMES DA SILVA, Carolina. Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

IZQUIERDO, Milagros Aleza. La lengua española en América: normas y uso actuales. Valencia: Universitat de Valencia, 2010.

LADD, D. Robert. Intonational Phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. In: Applied Linguistics, v. 18, nº. 2, 1997, 141-165.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. Complex systems and applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, Vilson José. ReVEL na Escola: ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. In: ReVEL 27 (14), 2016, 2-12.

LUCENTE, Luciana. Aspectos Dinâmicos da Fala e da Entoação no Português Brasileiro. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Aline Fonseca. Caracterización de la entonación del español hablado por brasileños. Tese de Doctorado. Facultad de Formación del Profesorado/Universitat de Barcelona, Barcelona, 2013.

PIERREHUMBERT, Janet. The Phonology of Phonetic of English Intonation. Tese de Doutorado. M.I.T., Cambridge, 1980.

PIERREHUMBERT, Janet. Exemplar dynamics: word frequency, lenition and contrast. In: BYBEE, Joan; HOPPER, Paul (Comp.). Frequency and the emergence of linguistic structure. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

PINTO, Maristela da Silva. Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do Espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINTO, Maristela da Silva; COUTO, Leticia Rebollo. O estudo da entoação em variedades do espanhol: uma contribuição para a formação dos professores de ELE. In: ERES FERNÁNDEZ, G.; BAPTISTA, L.; SILVA, A. (org.). Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília: Consejería de Educación, 2016.

QUILIS, Antonio. Principios de fonología y fonética españolas. Madrid: Arco Libros, 2010.

SILVA, Cristiane Conceição. Análise fonético-experimental da entoação de declarativas e interrogativas em espanhol/LE. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SOSA, Juan Manuel. La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología. Madrid: Cátedra, 1999.

VAISSIÈRE, Jacqueline. Perception of intonation. In: PISONI, D. B.; REMEZ, R. E. (Ed.). Handbook of Speech Perception. Oxford: Blackwell, 2004.

Entoação das perguntas no espanhol da Argentina, Chile e México: estudo comparativo

Letícia Rebollo Couto¹⁶
Carolina Gomes da Silva¹⁷
Diana Pereira Guimarães¹⁸

Resumo: Este trabalho propõe a análise entonacional e comparativa do contorno melódico de perguntas produzidas em 15 conversas telefônicas espontâneas e coloquiais, todas do *corpus* Fischer, gravadas em 1995 entre falantes da Argentina, do Chile e do México. O trabalho analisa, a partir da metodologia SP_ToBI, quatro tipos de contornos melódicos interrogativos: perguntas informativas, perguntas confirmativas, perguntas com foco informativo e perguntas com cortesia. Os resultados de fala espontânea confirmam três acentos nucleares contrastivos para as perguntas informativas: tônicas altas para as variedades de Buenos Aires e Santiago de Chile e tônica baixa para Ciudad de México. As confirmativas se caracterizam por acentos nucleares convergentes nas três variedades com contornos descendentes, menos no mexicano. As perguntas totais com foco informacional caracterizam-se pelo acento circunflexo na última sílaba tônica e se confundem assim com as perguntas totais sem foco do português do Brasil. A pergunta com cortesia se caracteriza pelo tom médio e alongamento final.

Palavras-chave: entoação do espanhol, variação dialetal, foco informacional, linguística comparativa.

Resumen: Proponemos el análisis y comparación de la entonación de preguntas a partir de 15 conversaciones telefónicas espontáneas y coloquiales, grabadas en 1995 (*corpus* Fischer) entre hablantes de Argentina, Chile y México. Se analizan a partir de la metodología SP_ToBI, cuatro tipos de contornos entonativos: preguntas informativas, preguntas confirmativas, preguntas con foco informativo y preguntas con cortésia. Los resultados confirman tres acentos nucleares contrastivos para las preguntas totales informativas: tónicas altas para las variedades de Buenos Aires y Santiago de Chile y tónica baja para Ciudad de México. Las preguntas confirmativas se caracterizan por tonemas convergentes en las tres variedades dialectales, menos en la mexicana. Las preguntas con foco informativo se caracterizan por el acento circunflejo en la última sílaba tónica y se confunden en las tres variedades con el tonema de las preguntas sin foco del portugués de Brasil. La pregunta cortés se caracteriza por el tono medio y alargamiento final.

Palabras clave: entonación del español, variación dialectal, foco informativo, lingüística comparativa.

Introdução

¹⁶ Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Estrasburgo. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: leticiarebollocouto@letras.ufrj.br.

¹⁷ Doutora em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos em Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: carolinagsufpb@gmail.com.

¹⁸ Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos em Espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: dipereiragui@gmail.com.

A descrição prosódica da entoação e sua variação dialetal é um campo da fonética que já conhece alguns resultados comparativos bem interessantes para o espanhol. O objetivo deste trabalho é descrever alguns desses resultados com dados de fala espontânea, a fim de dar a conhecer quais os elementos entonacionais que diferenciam claramente os falantes de espanhol de acordo com sua origem geográfica.

Segundo SOSA (1999), a entoação das perguntas totais, aquelas que são respondidas com “sim” ou “não”, corresponde aos tipos de enunciados mais marcados pela prosódia dialetal, sobretudo considerando o movimento melódico do final do enunciado (o *tonema*, em espanhol, ou o *acento nuclear*, em português). O acento nuclear, ou seja, as variações da curva entonacional a partir da última sílaba tônica do enunciado são contrastivas para os tipos de frase: declarativos (quando se dá uma informação), interrogativos (quando se pede uma informação) ou imperativos (quando se pede que alguém faça alguma coisa).

Depois da tese de SOSA (1999), muito trabalhos se dedicaram a descrever a variação da entoação do espanhol a partir da Fonologia Métrica Autossegmental. Em sua maioria, estes trabalhos descritivos estão baseados em *corpus* de fala atuada, realizados em contextos experimentais de gravação. Nós tivemos acesso ao *corpus* Fischer de conversas telefônicas e, a partir desses dados de fala espontânea, realizamos uma série de trabalhos de pesquisa (GOMES DA SILVA, 2014; GUIMARÃES, 2018) no intuito de confirmar com este tipo de fala não experimental os resultados já obtidos com dados de fala elicitada, ou seja, provocada a partir de situações pragmáticas de interação, para fins experimentais. Vamos analisar, a seguir, dados de conversas telefônicas da Argentina, do Chile e do México e observar, comparando essas três variedades, como a curva melódica nestas perguntas se distingue claramente segundo a origem geográfica do falante de espanhol no acento nuclear.

Na primeira parte, apresentamos os resultados das pesquisas publicadas por PRIETO e ROSEANO (2010), no âmbito do *Atlas Interactivo de la Entonación del Español*¹⁹, para a descrição da entoação de perguntas totais do espanhol argentino, chileno e mexicano. Na segunda parte, apresentamos a descrição metodológica da nossa pesquisa. Na terceira parte, discutimos os resultados encontrados, para cada uma das três variedades, em perguntas informativas. Na quarta parte, discutimos os resultados encontrados para cada variedade em perguntas com foco informacional; na quinta e

¹⁹ <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>. (23/04/2021).

última parte, ainda que não seja o objetivo central deste artigo, parece-nos interessante discutir os resultados comparando-os com pesquisas similares feitas para o português do Brasil, uma vez que os leitores da revista, em sua maioria, são docentes e discentes de espanhol neste país. O trabalho se encerra com uma síntese conclusiva.

A entoação de enunciados interrogativos em estudos prévios

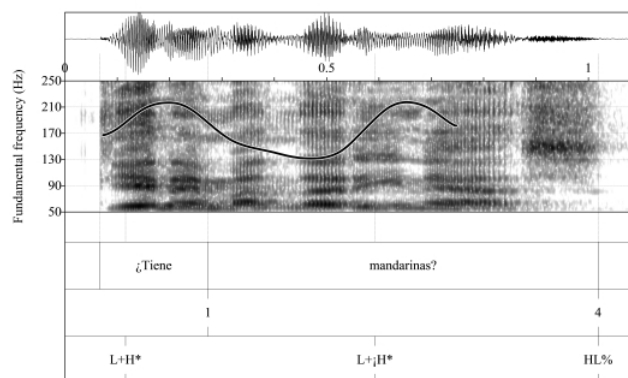
Os estudos sobre a entoação do espanhol que apresentamos a seguir estão baseados no sistema de análise Sp_ToBI (*Spanish Tones and Break Indices*), um tipo de etiquetagem prosódica para a descrição entonacional das variedades da língua espanhola. O Sp_ToBI (ESTEBAS VILAPLANA; PRIETO, 2008) propõe sete tipos de acentos nucleares, dois monotonais: H* e L* e cinco bitonais: H+L*, L*+H, L+H*, L+;H* e L+>H*. Neste caso o * marca a sílaba tônica. O sistema de notação Sp_ToBI propõe também sete tons de fronteira de frases entonacionais que se atribuem à fronteira final de um enunciado marcada com o sinal de %, os tons de fronteira são: dois monotonais, L% e M%; quatro bitonais, HH%, HL%, LH% e LM% e um tritonal, LHL%. Esta complexidade ao final do enunciado e na sua fronteira delimitadora assinalam a complexidade deste acento nuclear e sua centralidade na interpretação melódica do enunciado (modalidade de frase, função informativa, função delimitadora, função conversacional, função expressiva, função identitária da entoação). Tudo se dá no alongamento final dos enunciados e nas modulações que estes comportam.

Vejamos os resultados dessas pesquisas no que diz respeito à descrição da entoação das variedades de Buenos Aires, Santiago de Chile e Ciudad de México para as perguntas totais.

Para a variedade argentina do espanhol, GABRIEL *et al* (2010), em seu trabalho junto ao projeto *Atlas Lingüístico de la Entonación del Español* (PRIETO; ROSEANO, 2010), descrevem enunciados interrogativos totais em diferentes contextos e com diferentes atitudes. Os autores propõem um contorno final ascendente-descendente para os enunciados interrogativos totais “neutros”, ou seja, sem marcas de expressividade, que funcionam como pedidos de informação; são as chamadas perguntas informativas (*seeking questions*).

Na figura 1, observamos que o acento inicial, da primeira sílaba tônica do enunciado (acento pré-nuclear), apresenta um movimento ascendente (L+H*). Já ao final do enunciado, o acento nuclear apresenta um contorno ascendente-descendente.

Figura 1 – Oscilograma, espectrograma e curva melódica do enunciado interrogativo total neutro (*information seeking*), “¿Tiene mandarinas?”, de Buenos Aires (GABRIEL *et al* 2010: 296). Acento e contorno nuclear: L+;H*HL%



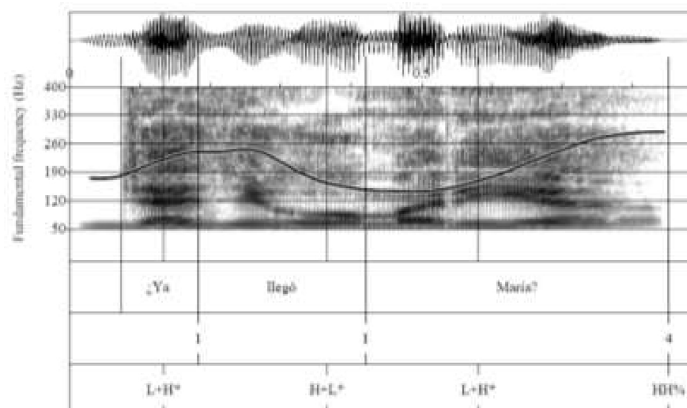
Fonte: GABRIEL *et al* 2010: 296.

Verificamos que a sílaba pré-tônica do acento nuclear: “mandarinas” tem um tom baixo (L), seguido de uma sílaba tônica com escalonamento ascendente (;H*) em “mandarinas”, que continua alta na sílaba pós-tônica final “mandarinas” onde começa o movimento de descida até a fronteira (HL%). GABRIEL *et al* (2010) propõem a notação nuclear: L+;H*HL% para as interrogativas totais de Buenos Aires neutras, do tipo *seeking question*. FIGUEIREDO (2011) também com *corpus* de fala atuada, representada a partir de contextos pragmáticos de interação, descreve o mesmo contorno circunflexo na configuração nuclear, L+H*HL%.

Para a variedade chilena do espanhol, ORTIZ *et al* (2010), também em seu trabalho junto ao projeto *Atlas Lingüístico de la Entonación del Español* (PRIETO; ROSEANO 2010), descrevem enunciados interrogativos totais produzidos em diferentes contextos e com diferentes atitudes. Os autores propõem um contorno final ascendente para os enunciados interrogativos totais “neutros”, ou seja, sem marcas de expressividade, que funcionam como pedidos de informação.

Na figura 2, observamos que o acento inicial, da primeira sílaba tônica do enunciado (acento pré-nuclear), apresenta um movimento ascendente (L+H*). E, ao final do enunciado, o acento nuclear também apresenta um contorno ascendente.

Figura 2 – Oscilograma, espectrograma e curva melódica do enunciado interrogativo total neutro (*information seeking*), “¿Ya llegó María?”, de Santiago de Chile (ORTIZ *et al* 2010: 264). Acento e contorno nuclear: L+H*HH%.



Fonte: ORTIZ *et al* 2010: 264

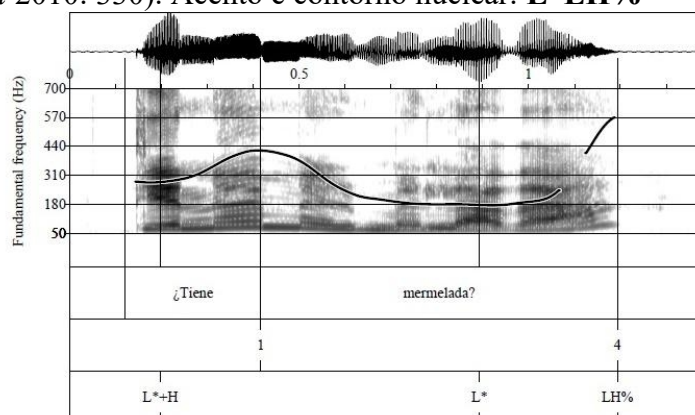
Verificamos que a sílaba pré-tônica do acento nuclear “**María**” tem um tom baixo (L), seguido de uma sílaba tônica com escalonamento ascendente (H*) em “**María**” que continua alta na sílaba pós-tônica final “**María**” até a fronteira (HH%). Ortiz *et al* (2010) propõem a notação nuclear: L+H*HH% para as interrogativas totais de Santiago de Chile neutras, do tipo *seeking question*.

Para a variedade mexicana do espanhol, DE-LA-MOTA *et al* (2010), em seu trabalho junto ao projeto “*Atlas Lingüístico de la Entonación del Español*” (PRIETO; ROSEANO 2010), também descrevem enunciados interrogativos totais produzidos em diferentes contextos e com diferentes atitudes. Os autores propõem um contorno final ascendente na fronteira para os enunciados interrogativos totais “neutros”, ou seja, sem marcas de expressividade, que funcionam como pedidos de informação.

Na figura 3, observamos que o acento inicial, da primeira sílaba tônica do enunciado (acento pré-nuclear), apresenta um movimento ascendente (L+H*). Já ao final do enunciado, o acento nuclear apresenta um contorno ascendente na fronteira do enunciado.

Verificamos que a sílaba pré-tônica do acento nuclear “**mermelada**” tem um tom baixo (L), seguido de uma sílaba tônica também baixa (L*) em “**mermelada**” que continua baixa na sílaba pós-tônica final “**mermelada**”, onde começa o movimento de subida até a fronteira (LH%). DE-LA-MOTA *et al* (2010) propõem a notação nuclear: L*LH% para as interrogativas totais da Ciudad de México neutras, do tipo *seeking question*.

Figura 3 – Oscilograma, espectrograma e curva melódica do enunciado interrogativo total neutro (*information seeking*), “¿Tiene mermelada”, da Ciudad de México (DE-LA-MOTA *et al* 2010: 330). Acento e contorno nuclear: **L*LH%**



Fonte: DE-LA-MOTA *et al* 2010: 330.

As revisões propostas para as três variedades nacionais estão baseadas em dados experimentais e elicitados, que procuram descrever a relação entre a entoação e a função pragmática ou discursiva do enunciado na interação. Além da descrição acústica e da proposta de notação fonológica para as perguntas totais neutras ou informativas (que pedem uma informação nova), também há descrição para as perguntas totais confirmativas (que pedem a confirmação de uma informação nova).

Para Buenos Aires, GABRIEL *et al* (2010) propõem para as perguntas confirmativas o mesmo padrão das perguntas informativas com núcleo ascendente-descendente: $L+H*HL\%$ a partir do enunciado “la una me dijiste?” (GABRIEL *et al* 2010: 299). Para Santiago de Chile, ORTIZ *et al* (2010) propõem para as perguntas confirmativas um padrão diferente do das perguntas informativas com núcleo descendente: $H+L*L\%$ a partir do enunciado “verdad que vas a venir?” (ORTIZ *et al* 2010: 269). E para a variedade da Ciudad de México, DE-LA-MOTA *et al* (2010) também propõem para as perguntas confirmativas um padrão diferente do das perguntas informativas com núcleo baixo e uma fronteira ascendente: $L*H\%$ a partir do enunciado “entonces sí vienes a cenar?” (DE-LA-MOTA *et al* 2010: 334).

Considerando este conjunto de estudos prévios, as variações de frequência fundamental (F0) medidas em semitons ou Herz, desde um ponto de vista fonético, bem como os acentos nucleares e os tons de fronteira, desde um ponto de vista fonológico, nosso objetivo neste trabalho é descrever os enunciados interrogativos totais a partir de conversas e fala espontânea. Nesse sentido, nos perguntamos se os dados de fala obtidos em conversas telefônicas, coloquiais e espontâneas, produzidas por falantes das

variedades do espanhol argentino (Buenos Aires), chileno (Santiago de Chile) e mexicano (Ciudad de México) convergem com os contornos produzidos em situações de fala experimental ou elicitada (vide descrições de GABRIEL *et al* 2010; ORTIZ *et al* 2010; DE-LA-MOTA *et al* 2010).

Corpus e metodologia

Nas pesquisas em prosódia, podemos optar pela elaboração de um *corpus* a partir de três modos diferentes de produção do discurso: leitura em voz alta, fala atuada e fala espontânea (BLANCHE-BENVENISTE 1998), considerando os objetivos e as hipóteses do estudo. A leitura é entendida como uma oralização de um texto escrito planejado previamente. A fala atuada (ou representada ou elicitada), por sua vez, é um estilo que consiste na repetição de um texto escrito já elaborado anteriormente. Mas, diferentemente da leitura, a atuação pressupõe uma interpretação a partir de contextos definidos previamente (MORAES; RILLIARD 2018). Ou seja, o informante atua a partir de determinados contextos de interação. Esse estilo de coleta de dados favorece o controle do contexto de ocorrência dos dados através do planejamento das relações entre o falante e os interlocutores, os objetivos do ato de fala, além de evitar baixa qualidade do sinal acústico, já que é possível controlar também os recursos da gravação.

Finalmente, a fala espontânea se caracteriza pela oralização de um texto simultaneamente ao momento da sua elaboração ou produção. Os enunciados orais resultantes da fala espontânea podem ser enunciados pertencentes a gêneros mais experimentais, como entrevistas sociolinguísticas e *maptask* ou a gêneros não-experimentais, declarações em entrevistas em reportagens para a mídia, por exemplo, ou conversas coloquiais.

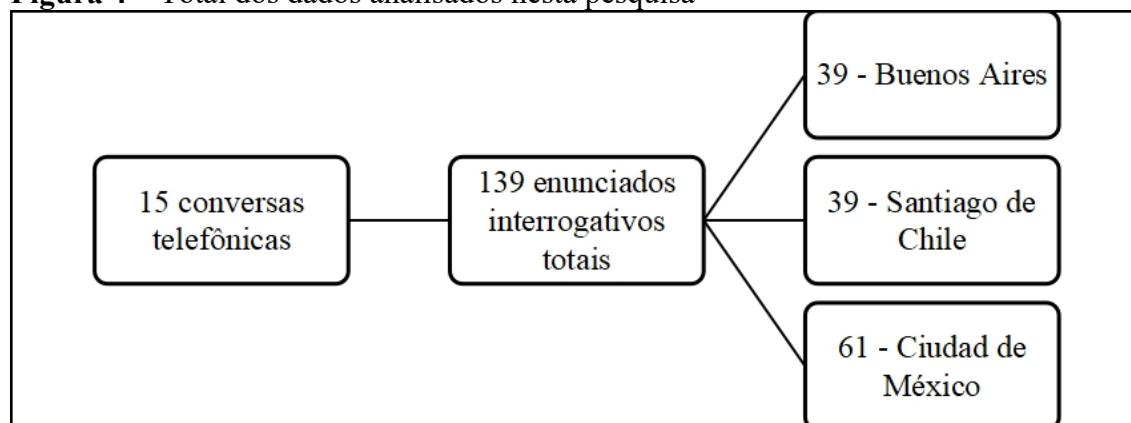
Para este estudo, optamos por analisar um *corpus* por amostras conversacionais que se caracterizam por apresentar um discurso oral, dialogal, imediato, cooperativo e sem alternância de turnos pré-determinada (BRIZ 2002). Trata-se de conversas coloquiais, no sentido de que se estabelecem entre interlocutores que têm uma relação de proximidade, igualdade e experiências compartilhadas (família, amigos). Os estudos descritos na seção anterior trabalharam com fala atuada, ou seja, são comportamentos reativos a estímulos identificáveis. Não é o caso deste trabalho, baseado em dados conversacionais de fala espontânea.

O *corpus* analisado nesta pesquisa foi coletado a partir da metodologia do projeto Fischer. Tal projeto foi desenvolvido nos Estados Unidos, durante o ano de 1995, e consistiu em oferecer aos estudantes hispanos a oportunidade de falar, por ligação de longa distância, com seus familiares e/ou amigos nos respectivos países de origem. A ligação de 15 minutos era gratuita, com a condição de que se autorizasse sua gravação e ser utilizada *a posteriori* para fins experimentais.

Das 79 gravações do *corpus* Fischer, selecionamos 15 para compor a amostra do nosso estudo: duas da variedade de Buenos Aires; duas da variedade de Santiago de Chile e onze da variedade da Ciudad de México. É importante mencionar que não há informações claras sobre os locutores, nomes, cidade ou região de origem, idade ou nível de escolaridade, já que o *corpus* Fischer não as fornece. Entretanto, tais dados podem ser deduzidos a partir das conversas gravadas, quando os próprios interlocutores citam algo sobre si mesmos durante as interações.

A partir dessas 15 conversas, detectamos e analisamos um total de 139 enunciados interrogativos totais produzidos por um total de 28 locutores, como ilustra a figura 4. Os dados não foram selecionados, de modo que todos os enunciados interrogativos totais que apareceram na conversa (sem ruído) foram analisados.

Figura 4 – Total dos dados analisados nesta pesquisa



Fonte: elaboração própria.

A partir desses 139 dados de conversas coloquiais, pretendemos: (i) comparar o acento e a configuração nuclear de enunciados interrogativos totais de Buenos Aires, Santiago de Chile e Ciudad de México; (ii) comprovar se os dados conversacionais e espontâneos confirmam os resultados já descritos em contexto de leitura ou fala elicitada (SOSA 1999; GABRIEL *et al* 2010; ORTIZ *et al* 2010; DE-LA-MOTA *et al*

2010; FIGUEIREDO 2011) e (iii) verificar se a curva melódica dos enunciados interrogativos analisados contrasta ou não de acordo com a origem dialetal dos falantes.

As gravações de conversas coloquiais analisadas contemplam dados produzidos por falantes de espanhol de três variedades: Buenos Aires, Santiago de Chile e Ciudad de México, e os resultados apresentados aqui são uma síntese comparativa de dois trabalhos de pesquisa anteriores: GOMES DA SILVA (2014) e GUIMARÃES (2018).

As curvas melódicas dos 139 enunciados foram analisadas no programa computacional de análise acústico, PRAAT (BOERSMA; WEENINK 1993-2019). Para a análise fonética consideramos os movimentos de frequência fundamental (F0) no acento nuclear dos enunciados interrogativos e a configuração nuclear desse enunciado (acentos nuclear + tom de fronteira). Para a análise fonológica, nos baseamos na versão do Sp_ToBI, *Spanish Tones and Break Indices* (ESTEBAS VILAPLANA; PRIETO 2008), modelo no qual a letra H (*high*) representa um tom alto, a letra M, um tom médio e a letra L (*low*), um tom baixo.

Além disso, desde uma perspectiva pragmática e discursiva, isto é, a partir da função que a pergunta ocupa na conversa, consideramos as categorias propostas por PRIETO e ROSEANO (2010), a saber: (i) pergunta informativa; (ii) pergunta confirmativa; (iii) pergunta imperativa; (iv) pergunta reiterativa e (v) pergunta reiterativa antiexpectativa. Dessas cinco categorias, só encontramos duas nas interações dos dados de fala espontânea em conversas telefônicas do *corpus* Fischer: pergunta informativa e pergunta confirmativa. Entretanto, encontramos outros dois tipos de perguntas: perguntas com foco informacional e a pergunta com cortesia ou polidez, não previstas nas descrições com fala elicitada.

Para essa classificação pragmática, observamos o contexto de produção da pergunta na conversa, a fim de distinguir a função que ocupa no discurso. Assim, do ponto de vista pragmático chegamos à descrição de quatro categorias de perguntas que aparecem nas conversas telefônicas coloquiais do *corpus* Fischer, conforme se descreve no quadro 1: pergunta informativa (*seeking question*), pergunta confirmativa (*confirmation seeking question*), pergunta com foco informacional e pergunta com cortesia ou polidez.

Essa distribuição e classificação pode nos dar pistas sobre o funcionamento conversacional e a função das perguntas nas interações conversacionais coloquiais e espontâneas. Há uma diferença notável no comportamento das perguntas considerando as duas conversas de Buenos Aires e Santiago de Chile frente às onze conversas da

Ciudad de México. Nas conversas do México predominam as perguntas confirmativas enquanto nas perguntas de Buenos Aires e Santiago predominam as perguntas informativas.

Quadro 1 – Categorias pragmáticas das perguntas em conversas telefônicas

Classificação Pragmática e/ou Estrutura Informativa	Buenos Aires	Santiago de Chile	Ciudad de México	Total
<i>Pergunta Informativa</i>	29	33	10	72
<i>Pergunta Confirmativa</i>	7	5	44	56
<i>Pergunta com Foco informacional</i>	2	1	7	10
<i>Pergunta com Cortesia</i>	1	-	-	1
Total	39	39	61	139

Fonte: Fonte: elaboração própria.

As perguntas confirmativas apresentaram nas três variedades acentos tonais baixos, com final ascendente para a Ciudad de México ou descendente no caso de Buenos Aires e Santiago de Chile, o que converge com o contorno nuclear das declarativas, ou seja, são perguntas realizadas com um contorno nuclear de declarativas (quando se dá uma informação e não se pede). Assim como COUPER-KUHLEN (2012), acreditamos que a variação na configuração nuclear dos enunciados interrogativos pode estar relacionada ao grau de certeza epistêmica estabelecida pelo contexto, ou seja, ao grau de certeza do locutor sobre a verdade do conteúdo proposicional de seu enunciado.

Nas conversas telefônicas coloquiais que compõem o *corpus* deste artigo, observamos dois tipos de certeza epistêmica que se distinguem pelo movimento da curva de F0 no núcleo do enunciado. No caso das perguntas com pedido de informação (*seeking questions*) o grau de segurança é não marcado, já no caso das perguntas confirmativas (*confirmation seeking questions*), o locutor expressa através de uma curva baixa no final do enunciado maior assertividade, maior segurança sobre a verdade do conteúdo proposicional de seu enunciado e pede não uma informação nova, mas a confirmação do que foi asseverado, com sim ou não.

Quadro 2 – Contornos nucleares das perguntas confirmativas em conversas telefônicas

Classificação Pragmática e/ou Estrutura Informativa	Buenos Aires	Santiago de Chile	Ciudad de México	Total
<i>Pergunta Confirmativa</i>	L*L% (n=7)	H+L*L% (n=5)	L*H% (n=44)	56

Fonte: dos autores

Nas perguntas confirmativas a sílaba tônica do acento nuclear é baixa (L*), ao contrário do que encontramos nas perguntas informativas. Nesse sentido, nossos resultados com dados de fala conversacional e espontânea diferem dos encontrados para Buenos Aires por GABRIEL *et al* (2010), que propuseram para as perguntas confirmativas o contorno melódico: L+H*HL%. Para Santiago de Chile, nossos resultados corroboram os de ORTIZ *et al* (2010), que propõem para as perguntas confirmativas um padrão descendente: H+L*L%. E para a variedade da Ciudad de México, nossos resultados corroboram os de DE-LA-MOTA *et al* (2010), que propõem para as perguntas confirmativas com núcleo baixo e uma fronteira ascendente: L*H%.

Só encontramos um caso de pergunta com cortesia, é o caso da pergunta de interesse no início da interação pela saúde ou bem-estar de um membro da família. Trata-se de uma topicalização conversacional frequente em rituais de abertura conversacional, que advém do trabalho inicial de face (cortesia) para iniciar a interação. Nessa única pergunta com cortesia do *corpus*, o fator contrastivo é o alongamento do tom médio final de fronteira (M%).

Quadro 3 – Contornos nucleares das perguntas com cortesia em conversas telefônicas

Classificação Pragmática e/ou Estrutura Informativa	Buenos Aires	Santiago de Chile	Cidade de México	Total
<i>Pergunta com Cortesia</i>	L+H*M% (n=1)	-	-	1

Fonte: Fonte: elaboração própria.

Este único caso de pergunta com cortesia, numa conversa de Buenos Aires, foi produzido no diálogo anteriormente como uma pergunta informativa, bem no começo da conversa (1), em meio a rituais de abertura conversacional tais como saudações e perguntas de interesse pela vida e família do interlocutor:

(1) [B pregunta por el hermano de A]

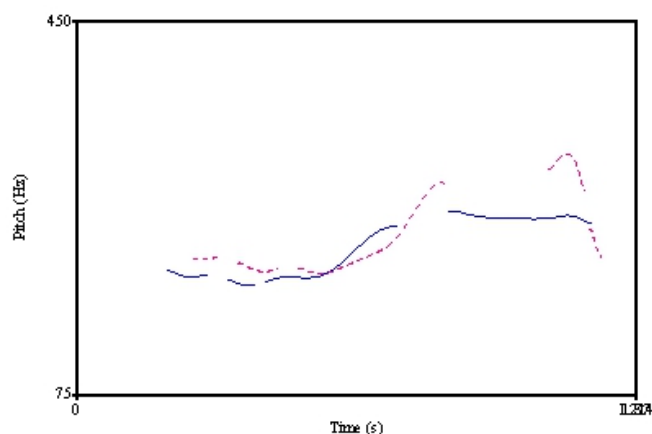
B: ¿y con tu hermanito?
 A: ¿ehn?
 B: ¿con tu hermanito?
 A: ah mi (her)manito re bien

Neste momento inicial da interação conversacional os falantes provavelmente se adaptam ao canal e ao tempo de transmissão e recepção da voz por satélite, por tais razões foi necessário repetir a pergunta, pois a partícula discursiva ou o marcador conversacional “¿ehn?” assinala que o falante A no entendeu a pergunta.

A pergunta com cortesia se diferencia do pedido de informação pela forma da curva melódica e pela duração, sendo a cortesia marcada por um alongamento da sílaba final de fronteira do enunciado como se vê em parte na figura 5. A parte final se distingue pela interrupção da curva ao final (que corresponde ao silêncio da plosiva [t]), seguido de uma curva baixa-alta-baixa para a pergunta informativa (em rosa) e de um platô médio para a pergunta com cortesia (em azul).

A curva melódica da pergunta com cortesia apresenta uma sílaba tônica alta H* (em subida na parte azul), seguida de um platô médio final M% (alongado na parte azul).

Figura 5 – Superposição das curvas melódicas dos enunciados “¿con tu hermanito?”, de Buenos Aires (GOMES DA SILVA 2014). Em azul, a pergunta com cortesia e em rosa, a pergunta informativa



Fonte: GOMES DA SILVA 2014

Na repetição cortês do mesmo enunciado há um alongamento de +35% da sílaba pós-tônica de “tu hermanito” (que tem uma duração de 275ms na primeira pergunta informativa e de 421ms na pergunta com cortesia). De acordo com ESTEBAS-VILAPLANA e PRIETO (2008: 277), esse tom de fronteira mediano é encontrado

quando há marcas de cortesia ou em contornos de dúvida (ou seja, com menos certeza epistêmica do ponto de vista pragmático sobre o valor de verdade proposicional).

Neste caso, trata-se de uma pergunta de interesse, ou seja, perguntar pela família ao início de uma interação é parte de um ritual social, mais ou menos esperado e realizado com elementos discursivos mais formulaicos ou com clichês melódicos. O momento do início da interação é um momento que pede maior trabalho de face (cortesia) de acordo com as diferentes culturas, embora seja menos comprometedor para a face que o fechamento da interação, as despedidas.

O desenvolvimento de nosso trabalho está centrado na análise comparativa das perguntas informativas e das perguntas com foco informacional porque acreditamos que sejam, como veremos a seguir, um elemento que pode causar confusão pragmática com relação à curva entonacional da questão total em português do Brasil.

As perguntas informativas (*seeking questions*)

A noção da dimensão “informativa” se relaciona à perspectiva discursiva da informação “nova” (CARNAVAL 2017: 27-28 e CARNAVAL 2021: 6-21). Sendo assim, as perguntas informativas dizem respeito aos enunciados interrogativos totais que funcionam pragmaticamente como pedidos de informação, ou seja, o locutor pede uma informação nova sobre o tópico conversacional já dado do qual estão falando.

Para as análises das duas conversas da variedade de **Buenos Aires**, verificamos que 29 dos 39 enunciados analisados funcionam como perguntas informativas como no diálogo (2). Nesses casos, a curva melódica desse tipo de pergunta é **ascendente-descendente**.

(2) [A y B conversan sobre la metodología de la grabación]

A: entonces te dan sesenta segundos y después te preguntan si están de acuerdo en grabar la conversación y qué sé yo

B: sí escuché hablan en español

A: ah sí sí sí

B: risas

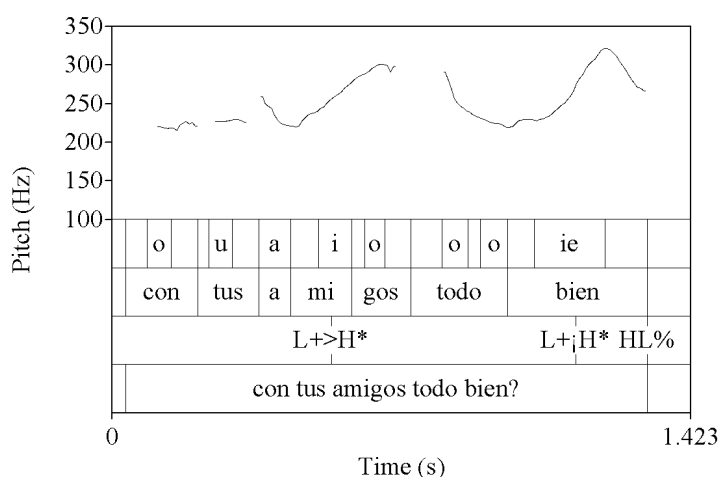
A: sí

B: che y contame **¿con tus amigos todo bien?**

Nesse exemplo do diálogo (2), observamos, em negrito, uma pergunta que busca uma informação sobre o tópico inicial da conversa o ritual de perguntar como estão

todos, ou seja, funciona como um pedido de informação. Verificamos que a sílaba pré-tônica é baixa (L), a sílaba tônica apresenta um movimento ascendente (H*) que continua até a sílaba pos-tônica antes de começar o movimento descendente, com configuração nuclear $L+;H^*HL\%$, como ilustra a figura 6.

Figura 6 – Curva melódica do enunciado interrogativo total neutro ou pergunta informativa (*information seeking*), “¿Con tus amigos todo bien?”, de Buenos Aires (GOMES DA SILVA 2014). Acento e contorno nuclear: $L+;H^*HL\%$



Fonte: GOMES DA SILVA 2014

Esta configuração ascendente-descendente corrobora os estudos de GABRIEL *et al* (2010) e FIGUEIREDO (2011), para os enunciados interrogativos totais neutros que funcionam pragmaticamente como pedidos de informação, ou perguntas informativas que se respondem com sim ou não (*yes-no seeking questions*).

Para as análises das duas conversas da variedade de **Santiago de Chile**, verificamos que 33 dos 39 enunciados analisados funcionam como perguntas informativas como no diálogo (3). Nesses casos, a curva melódica desse tipo de pergunta é **ascendente**.

(3) [A y B conversan sobre las llamadas telefónicas]

A: igualmente Graciela mira aprovechando esta oportunidad antes las llamé pero no estaban

B: ¿ahn?

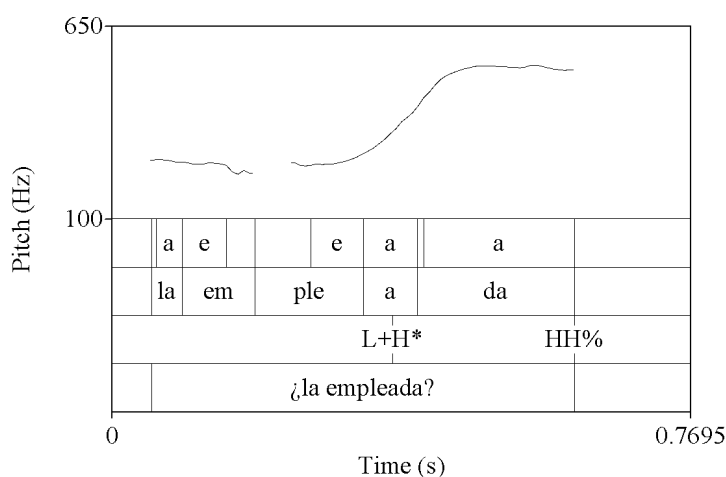
A: y entonces me dijeron que como a las dos y media iban a llegar pero a esa hora no podía llamar así que

B: ¿quién te contestó? ¿la empleada?

A: yo creo

Nesse exemplo do diálogo (3), observamos, em negrito, uma pergunta que busca uma informação sobre o tópico da conversa, a tentativa de contato com uma ligação infrutífera anterior, ou seja, funciona como um pedido de informação. Verificamos que a sílaba pré-tônica é baixa (L), a sílaba tônica apresenta um movimento ascendente (H*) que continua até a sílaba pós-tônica, com configuração nuclear L+H*HH%, como ilustra a figura 7.

Figura 7 – Curva melódica do enunciado interrogativo total neutro ou pergunta informativa (*information seeking*), “**¿La empleada?**”, de Santiago de Chile (GOMES DA SILVA 2014). Acento e contorno nuclear: L+H*HH%



Fonte: GOMES DA SILVA 2014

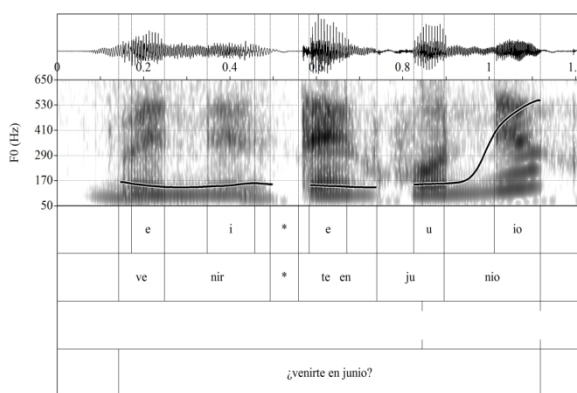
Esta configuração ascendente corrobora os estudos de ORTIZ *et al* (2010), para os enunciados interrogativos totais neutros que funcionam pragmaticamente como pedidos de informação, ou perguntas informativas que se respondem com sim ou não (*yes-no seeking questions*).

Para as análises das onze conversas da variedade da **Ciudad de México**, verificamos que apenas 10 dos 61 enunciados analisados funcionam como perguntas informativas como no diálogo (4). Nesses casos, a curva melódica desse tipo de pergunta é **ascendente**.

- (4) [A y B conversan sobre A regresar a México en junio]
 B: Y si te van a dejar venir si te va a dejar el asesor **¿venirte en junio?**
 A: pues yo creo que sí
 B: ¿No le ha dicho?
 A: No sé si en Junio pero pues a ver cuándo

Nesse exemplo do diálogo (4), observamos, em negrito, uma pergunta que busca uma informação sobre o tópico da conversa, a viagem de A em junho, ou seja, funciona como um pedido de informação. Verificamos que a sílaba pré-tônica é baixa (L), a sílaba tônica também é baixa (L*), sendo que o movimento ascendente começa na sílaba pós-tônica, com configuração nuclear L*HH%, como ilustra a figura 8.

Figura 8 – Oscilograma, espectrograma e curva melódica do enunciado interrogativo total neutro ou pergunta informativa (*information seeking*), “¿Venirte en junio?”, de Ciudad de México (GUIMARÃES 2018). Acento e contorno nuclear: L*HH%



Fonte: GUIMARÃES, 2018

Esta configuração ascendente corrobora os estudos de DE-LA MOTA *et al* (2010), para os enunciados interrogativos totais neutros que funcionam pragmaticamente como pedidos de informação, ou perguntas informativas que se respondem com sim ou não (*yes-no seeking questions*).

Podemos, portanto, afirmar que os acentos e contornos nucleares das perguntas informativas produzidos em conversas telefônicas coloquiais e espontâneas confirmam os resultados descritos por estudos anteriores (GABRIEL *et al* 2010; ORTIZ *et al* 2010; DE-LA-MOTA *et al* 2010), como se vê no quadro 4, exceto para os contornos confirmativos de Buenos Aires. Nossos resultados também confirmam a asseveração principal da tese de SOSA (1999), de acordo com a qual a configuração nuclear das perguntas totais é a marca principal de diferenciação dialetal em espanhol do ponto de vista da entoação. Ou seja, o final do enunciado de uma pergunta total (pedido de informação que se responde com sim ou não) é o ponto nevrálgico onde se vê (no traçado acústico) e onde se ouve nitidamente (percepção) o contraste de entoações

dialetais do espanhol. A pergunta informativa total é a que se responde com sim ou não e é pelo evento tonal em torno da última sílaba tônica desse tipo de perguntas que distinguimos de onde é o pássaro ou a que grupo pertence, se pensarmos numa analogia entre o canto dos pássaros e o canto dos “sotaques” de uma língua.

Quadro 4 – Contornos nucleares das perguntas informativas em conversas telefônicas

Classificação Pragmática e/ou Estrutura Informativa	Buenos Aires	Santiago de Chile	Ciudad de México	Total
<i>Pergunta Informativa</i>	L _i +H*HL% (n=29)	L+H*HH% (n=33)	L*LH% (n=10)	72

Fonte: Fonte: elaboração própria.

As perguntas interrogativas de Buenos Aires e de Santiago de Chile convergem na marcação de uma tônica alta (H*), mas divergem nos segmentos seguintes pelo subida-descida de Buenos Aires, que se opõe à subida contínua sem descida de Santiago. O acento nuclear da Ciudad de México é o único que tem uma tônica baixa (L*) que continua baixa na pós-tônica e sobe apenas tardiamente ao final da pós-tônica tendo uma curva ascendente como a de Santiago de Chile, mas que começa muito depois, caracterizando-se pela tônica baixa. Tais resultados confirmam SOSA (1999) no que diz respeito às marcas de identidade dialetal e pertencimento que podem ser inferidas a partir do contorno entonacional das perguntas totais do tipo *seeking questions*, ou seja, perguntas informativas.

As perguntas com foco informacional

Os enunciados interrogativos classificados como “foco informacional” correspondem a perguntas que suscitam uma possibilidade de um foco entre um grupo, que funciona como uma unidade (LADD 1996: 163). Trata-se de um foco estreito de constituinte em que apenas uma parte do enunciado é apresentada como informação nova (LADD 2008). O foco informacional pode recair sobre um constituinte lexical, uma sílaba, um grupo entonacional ou parte dele (CARNAVAL 2017: 28).

Para FROTA (2000) o foco informacional introduz informação nova, expressando identificação, no caso com relação ao tópico conversacional, como

acontece no diálogo (5), na amostra da variedade de Buenos Aires, em que o falante B quer confirmar se o falante A virá para as festas de fim de ano.

(5) [A y B conversan sobre el viaje de A]

A: sí mirá tengo pasaje reservado para el dieciséis pero lo tengo que pagar todavía

B: ¿de qué?

A: de diciembre

B: ah falta todavía

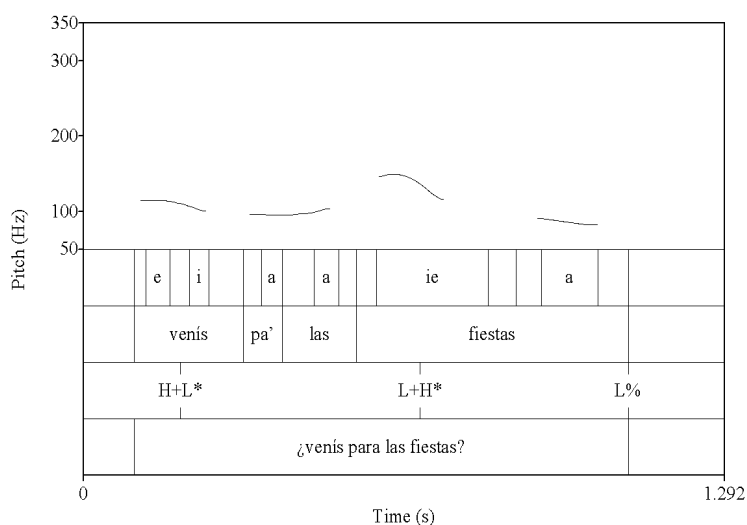
A: sí sí

B: **¿venís para las fiestas?**

A: para las fiestas exacto me quedaré hasta el dos o el tres

O tópico conversacional é a viagem de dezembro, mas o falante B introduz uma informação nova identificadora para esse tópico, as festas de fim de ano com o sintagma: **¿las fiestas?** Esse elemento está focalizado o que se traduz por uma curva circunflexa no contorno nuclear do enunciado como se vê na figura 9.

Figura 9 – Curva melódica do enunciado interrogativo total com foco informacional, “**¿Venís para las fiestas?**”, de Buenos Aires (GOMES DA SILVA 2014). Acento e contorno nuclear: **L+H*L%**



Fonte: GOMES DA SILVA, 2014

A curva melódica do enunciado interrogativo total com foco informacional da variedade de Buenos Aires se caracteriza por uma sílaba pré-tônica baixa “**las fiestas**”, seguida da sílaba tônica com movimento ascendente-descendente “**las fiestas**”. Por essa razão, o contorno recebe a configuração nuclear L+H*L%, como ilustra a figura 9.

Esse contorno se repete na marcação do foco informacional de Santiago de Chile. O foco informacional introduz informação nova, expressando identificação, no caso com relação ao tópico conversacional, como acontece no diálogo (6), na amostra da variedade de Santiago de Chile em que o falante B quer identificar qual a mensagem que o falante A diz que recebeu.

(6) [A y B conversan sobre mensajes y correos]

A: eh recibí tu mensaje ayer ¿te dieron (())?

B: sí

A: ¿ahn?

B: ¿cómo?

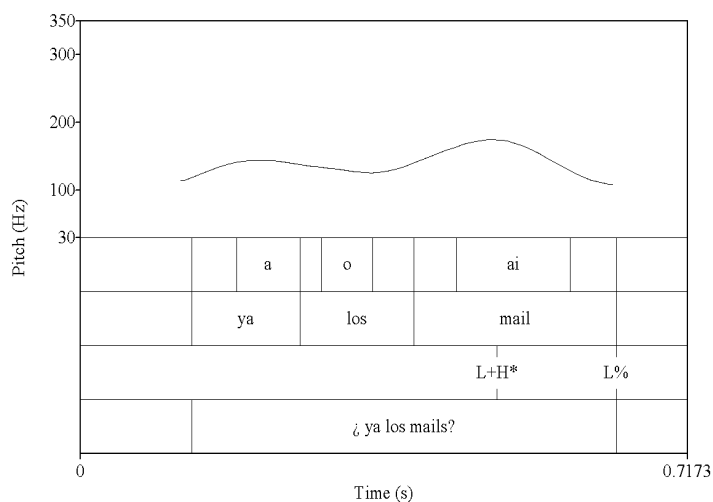
A: que recibí tu mensaje ayer

B: ya ¿**los mails**?

A: sí

O tópico conversacional são as mensagens enviadas e recebidas, mas o falante B introduz uma informação nova identificadora para esse tópico, o tipo de mensagem, com o sintagma: **¿los mails?** Esse elemento está focalizado o que se traduz por uma curva circunflexa no contorno nuclear do enunciado como se vê na figura 10.

Figura 10 – Curva melódica do enunciado interrogativo total com foco informacional, “¿los mails?”, de Santiago de Chile (GOMES DA SILVA 2014). Acento e contorno nuclear: **L+H*L%**



Fonte: GOMES DA SILVA, 2014

A curva melódica do enunciado interrogativo total com foco informacional da variedade de Santiago de Chile se caracteriza por uma sílaba pré-tônica baixa “**los mails**”, seguida da sílaba tônica com movimento ascendente-descendente “**los mails**”.

Por essa razão, o contorno recebe a configuração nuclear L+H*L%, como ilustra a figura 10.

Esse contorno se repete também na marcação do foco informacional de Ciudad de México. Como vimos anteriormente, o foco informacional introduz informação nova, expressando identificação, no caso com relação ao tópico conversacional, como acontece no diálogo (7), na amostra da variedade de Ciudad de México, em que o falante B quer identificar elementos novos na conversa da mansão que o falante A está descrevendo.

(7) [A y B conversan sobre ir a pasear con la familia]

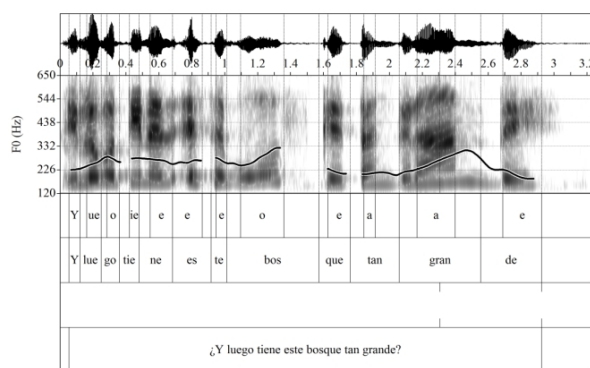
A: eston- entonces nos invitaban ahí a bañarnos nos invitaron como dos o tres veces y no hombre felices ahí en la alberca.

B: Oye y luego luego **¿tiene ese bosque tan grande?**

A: Ah sí nos fuimos al bosque

O tópico conversacional é o lugar onde foram convidados com piscina (“alberca”), mas o falante B introduz uma informação nova identificadora para esse tópico, a presença de árvores e de um grande bosque no lugar: **¿ese bosque tan grande?** Esse elemento está focalizado o que se traduz por uma curva circunflexa no contorno nuclear do enunciado como se vê na figura 11.

Figura 11 – Oscilograma, espectrograma e curva melódica do enunciado interrogativo total com foco informacional, “**¿Tiene ese bosque tan grande?**”, da Ciudad de México (GUIMARÃES 2018). Acento e configuração nuclear: **L+H*L%**



Fonte: GUIMARÃES, 2018.

A curva melódica do enunciado interrogativo total com foco informacional da variedade de Ciudad de México se caracteriza por uma sílaba pré-tônica baixa “**tan grande**”, seguida da sílaba tônica com movimento ascendente-descendente “**tan grande**”. Por essa razão, o contorno recebe a configuração nuclear L+H*L%, como ilustra a

figura 11. Também encontramos duas vezes uma variante desta implementação, com um ascenso da sílaba tônica que continua na pós-tônica quando começa o descenso, notamos essa variante como L+H*HL%.

Como podemos observar no quadro 5, a marcação de foco informacional é muito regular em espanhol nas três variedades estudadas e se implementa com um acento nuclear circunflexo que contrasta com o acento das perguntas informativas “neutras” de cada variedade (descritas no quadro 4, anteriormente).

Quadro 5 – Contornos nucleares das perguntas com foco informacional em conversas telefônicas

Classificação Pragmática e/ou Estrutura Informativa	Buenos Aires	Santiago de Chile	Ciudad de México	Total
<i>Pergunta com Foco informacional</i>	L+H*L% (n=2)	L+H*L% (n=1)	L+H*L% (n=5)	10
			L+H*HL% (n=2)	

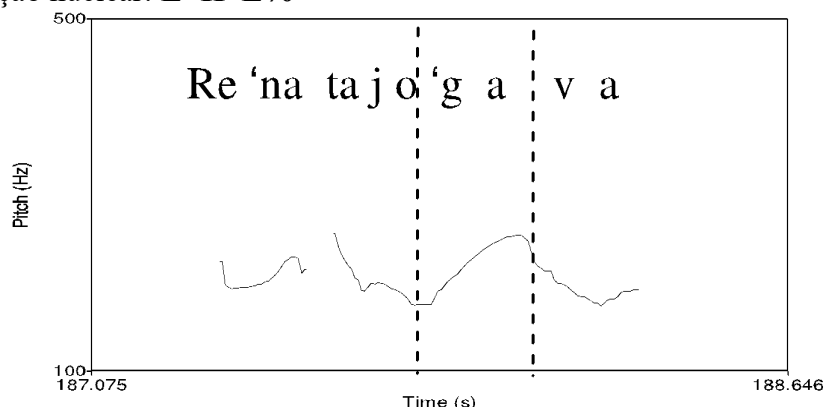
Fonte: Fonte: elaboração própria.

Como veremos a seguir essa configuração circunflexa na sílaba tônica no português do Brasil corresponde ao contorno da pergunta informativa, o que pode causar algum tipo de mal entendido pragmático relacionado a processos de focalização em situação de contato linguístico português-espanhol.

Enunciados interrogativos: discussão dos resultados comparados à entoação do português do Brasil

Os acentos nucleares do português do Brasil foram descritos por MORAES (2008), a partir da variedade carioca. O acento nuclear proposto por MORAES (2008) para as interrogativas totais é: L+H*L%, como se vê na figura 12.

Figura 12 – Curva melódica do enunciado interrogativo total neutro (*information seeking*), “Renata jogava?”, do Rio de Janeiro (MORAES 2008: 393). Acento e configuração nuclear: L+H*L%



Fonte: MORAES, 2008: 393.

A partir do enunciado interrogativo utilizado como exemplo “Renata jogava?”, MORAES (2008) propôs um acento nuclear que foi confirmado em todas as regiões do país com algumas diferenças de implementação através de projetos de atlas da entoação tais como ALIB e AMPER (REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; MIRANDA 2017). Ora, este acento nuclear em espanhol já foi longamente descrito como sendo um acento de foco em todas as variedades até agora descritas, o que foi confirmado por este trabalho (cf. seção anterior).

Acrescentamos esta comparação ao nosso trabalho apenas para recordar que no âmbito do ensino de espanhol como LE ou L2 é interessante perceber que o padrão da interrogativa total neutra em português do Brasil equivale a um padrão que, do ponto de vista da estrutura informacional, corresponde a uma pergunta com foco informacional, ou seja, com foco na informação nova que está sendo pedida, discursiva e prosodicamente (CARNAVAL 2021: 12).

Conclusões

Em síntese, verificamos que os dados de enunciados interrogativos totais demonstram que em espanhol a variação do contorno melódico, particularmente o acento nuclear e a configuração nuclear (ou seja, o final do enunciado, considerando a última sílaba tônica e seu entorno) carrega marcas de identidade dialetal e da função pragmática que esses enunciados têm no discurso, uma vez que, para cada variedade

analisada bem como para cada categoria pragmática, descrevemos diferentes padrões nucleares para os enunciados interrogativos (cf. quadro 6).

A distribuição e classificação dos enunciados interrogativos e seus respectivos contornos melódicos podem dar-nos pistas sobre o funcionamento conversacional e a função das perguntas em interações conversacionais. Assim como COUPER-KUHLEN (2012), acreditamos que a variação nas configurações nucleares de enunciados interrogativos se relaciona ao grau de certeza epistêmica, isto é, em relação ao tópico da conversa estabelecida pelo contexto, enunciado discursiva e prosodicamente de forma mais asseverativa (baixo ou descendente) ou menos asseverativa (alto ou ascendente).

No quadro 6, sintetizamos as categorias pragmáticas e as configurações encontradas para cada variedade analisada. Os resultados da análise evidenciam pistas sobre o funcionamento conversacional e as funções das perguntas nessas interações. Nos 139 dados analisados constatamos que 92% dos contornos confirmam a descrição e a categorização proposta para os dados de leitura ou de fala elicitada, semi-dirigida (GABRIEL *et al* 2010; ORTIZ *et al* 2010 e DE-LA-MOTA *et al* 2010), ou seja, 92% dos dados funcionam como pedidos de perguntas informativas ou confirmativas.

Quadro 6 – Categorias pragmáticas das perguntas nas conversas telefônicas e suas respectivas configurações melódicas

Classificação Pragmática e/o Estrutura Informativa	Buenos Aires	Santiago de Chile	Ciudad de México	Total
<i>Pergunta Informativa</i>	L+;H*HL% (n=29)	L+H*HH% (n=33)	L*LH% (n=10)	72
<i>Pergunta Confirmativa</i>	L*L% (n=7)	H+L*L% (n=5)	L*H% (n=44)	56
<i>Pergunta com Foco informacional</i>	L+H*L% (n=2)	L+H*L% (n=1)	L+H*L% (n=5)	10
			L+H*HL% (n=2)	
<i>Pergunta com Cortesia</i>	L+H*M% (n=1)	-	-	1
Total	39	39	61	139

Fonte: elaboração própria.

A entoação das perguntas informativas diferencia claramente os falantes de espanhol de acordo com sua origem geográfica. O alongamento final dos enunciados interrogativos, já bastante descrito como mais importante que o de enunciados declarativos (FACE 2008; 2011), demonstra a complexidade melódica que carrega esta

parte do enunciado, tanto para marcar modalidades de enunciado, estrutura informativa, informação pragmática ou informação social identitária, como para indexação da origem geográfica.

Confirmamos dois graus de certeza epistêmica para os enunciados interrogativos, um com atitude proposicional neutra, no caso das perguntas informativas, e outro com atitude proposicional confirmativa, no caso das perguntas confirmativas, sendo que os dois contornos são contrastivos nas três variedades estudadas, caracterizando o interrogativo neutro por uma subida do contorno e o interrogativo confirmativo por tons baixos e em descida.

Além desses dois enunciados que diferem quanto ao grau de certeza epistêmica, encontramos perguntas com foco informacional, com a configuração L+H*L% comum a todas as variedades e a configuração L+H*M% para a pergunta com atitude social de cortesia na variedade de Buenos Aires marcada pelo alongamento da pós-tônica. Esses dois tipos de enunciados interrogativos, que totalizam 8% do total de 139 dados desta pesquisa, poderiam ser categorias próprias de um *corpus* de fala espontânea, conversacional, uma vez que não foram descritos nos estudos de fala elicitada ou lida.

Deste trabalho podemos inferir que as perguntas em conversas coloquiais espontâneas se diferenciam tanto por seus padrões melódicos, configurações e acentos nucleares, quanto pela função pragmática dos enunciados no desenvolvimento conversacional: pergunta informativa, pergunta confirmativa, pergunta com foco informacional e pergunta com cortesia.

Referências bibliográficas

BLANCHE-BENVENISTE, C. Lo hablado y lo escrito. In: BLANCHE-BENVENISTE, C. Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa, 1998.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. Praat: doing phonetics by computer. Versão 5.4.04, 1993-2019. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. (23/04/2021).

BRIZ, A. El español coloquial en la clase de E/LE. Madrid: SGEL, 2002.

CARNAVAL, M. Foco informacional e foco contrastivo no português do Brasil: uma abordagem prosódica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2017. https://drive.google.com/file/d/1zRhcu-LSteki3L3oenwcGc9ul_iVu33B/view (08/03/2021).

CARNAVAL, M. Focalização no português do Brasil: um estudo multimodal. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

COUPER-KUHLEN, E. Some truths and untruths about final intonation in conversational questions. In: RUITER, J. P. (ed.). Questions: formal, functional and interactional perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

DE-LA-MOTA, C.; BUTRAGUEÑO, P. M.; OROZCO, L.; PRIETO, P. Mexican Spanish Intonation. In: PIETRO, P.; ROSEANO, P. (eds.). Transcription of Intonation of the Spanish Language. München: Lincom Europa, 2010.

ESTEBAS-VILAPLANA, E.; PRIETO, P. La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI. In: Estudios de fonética experimental 17, 2008, 264-283.

FACE, T. The Intonation of Castilian Spanish Declaratives and Absolute Interrogatives. München: Lincom Europa Publishers, 2008.

FACE, T. Perception of Castilian Spanish Intonation. München: Lincom Europa Publishers, 2011.

FIGUEIREDO, N. dos S. Análise da entoação em atitudes proposicionais de enunciados assertivos e interrogativos totais do espanhol argentino: nas variedades de Buenos Aires e Córdoba. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.
<http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/nataliafigueire-domestrado.pdf>. (08/03/2021).

FROTA, S. Prosody and Focus in European Portuguese. Phonological Phrasing and Intonation. New York: Garland Publishing, 2000.

GABRIEL, C. *et al.* Argentinian Spanish Intonation. In: PIETRO, P.; ROSEANO, P. (eds.). Transcription of Intonation of the Spanish Language. München: Lincom Europa, 2010.

GOMES DA SILVA, C. Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.
<http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/carolinagomesmestrado.pdf>. (08/03/2021).

GUIMARÃES, D. P. Análise prosódica de enunciados interrogativos totais de conversas coloquiais de fala espontânea na variedade mexicana. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.
<http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/site/wp-content/uploads/2018/07/Guimar%C3%A3esDP.pdf>. (08/03/2021).

LADD, D. R. Intonational phonology. Cambridge: CUP, 1996.

LADD, D. R. Intonational phonology. Cambridge: CUP, 2008.

MORAES, J. A. The Pitch Accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. In: International Conference on Speech Prosody, 4, 2008, Campinas. Anais... São Paulo: editora, 2008. 389-397.

MORAES, J. A.; RILLIARD, A. Describing the intonation of speech acts in Brazilian Portuguese: methodological aspects. In: FELDHAUSEN, I., FLIESSBACH, J.; VANRELL, M. M. (eds.). Methods in prosody: A Romance language perspective [Studies in Laboratory Phonology (SILP)]. Berlin: Language Science Press, 2018.

ORTIZ, H. et al. Chilean Spanish Intonation. In: PIETRO, P.; ROSEANO, P. (eds.). Transcription of Intonation of the Spanish Language. München: Lincom Europa, 2010.

PIETRO, P.; ROSEANO, P. (orgs.). Transcription of Intonation of the Spanish Language. München: Lincom Europa, 2010.

REBOLLO-COUTO, L.; GOMES DA SILVA, C.; MIRANDA, L. Prosódia de enunciados declarativos e interrogativos totais nas variedades de Salvador, Fortaleza e Rio de Janeiro. In: Revista de Estudos da Linguagem 25(3), 2017, 1105-1142.

SOSA, J. M. La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología. Madrid: Cátedra, 1999.

A variação prosódica no ensino de espanhol como língua pluricêntrica

Natália dos Santos Figueiredo²⁰

Resumo: Este trabalho descreve parte dos resultados de pesquisa desenvolvida na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), sobre a variação prosódica do espanhol, com o objetivo de organizar um mapa entoacional dessas variedades, muitas das quais não estão contempladas na literatura atual e principalmente no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) ou Espanhol como Língua Adicional (E/LA). Interessa-nos descrever variedades consideradas não-dominantes (ALDESTEIN 2016) e que pertencem ao entorno de nossos estudantes. Analisamos os contornos entoacionais do ato de fala pedido, nas variedades dominantes de Bogotá e Buenos Aires e em uma variedade não-dominante, Assunção (QUESADA-PACHECO 2016), e utilizamos a descrição desses traços prosódicos na elaboração de recursos didáticos que contemplem a diversidade do espanhol aos estudantes. Como resultado, podemos afirmar que o estilo comunicativo em Buenos Aires se apresenta como mais “direto” em comparação com Bogotá e Assunção, conforme evidenciado pelos contrastes entoacionais observados.

Palavras-chave: variação prosódica; língua adicional; línguas pluricêntricas.

Resumen: Este trabajo describe parte de los resultados de investigación desarrollada en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), acerca de la variación prosódica del español, con el objetivo de organizar un mapa entonativo de esas variedades, muchas de las cuales no contempladas en la literatura y, sobre todo, en la enseñanza de Español como Lengua Etranjera (E/LE) o Adicional (E/LA). Nos interesa describir variedades consideradas no-dominantes (ALDESTEIN 2016) y que pertenecen al contexto de nuestros estudiantes. Analizamos los contornos entonativos del acto de habla pedido, en las variedades dominantes de Bogotá y Buenos Aires y en una variedad no-dominante, Asunción (QUESADA-PACHECO 2016), y utilizamos la descripción de esos trazos prosódicos en la elaboración de recursos didáticos que contemplem la diversidad del español. Como resultado, podemos afirmar que el estilo comunicativo en Buenos Aires se presenta como más “directo” en comparación con Bogotá y Asunción, según evidenciado por los contrastes entonativos observados.

Palabras-clave: variación prosódica; lengua adicional; lenguas pluricéntricas.

Introdução

O espanhol é uma das línguas pluricêntricas mais centralizadoras em sua expansão colonial e pós-colonial (MUHR 2012). Desta maneira, as regiões mais afastadas dos centros econômicos de poder (Madri, Cidade de México e Buenos Aires) são pouco descritas e, na maioria das vezes, não se consideram representativas do

²⁰ Doutora em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). E-mail: natalia.figueiredo@unila.edu.br

espanhol. Essas variedades consideradas não dominantes do espanhol raramente estão representadas no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) e/ou como língua adicional (E/LA)²¹. Sabemos que a quantidade de descrição linguística, lexical, sintática, fonética ou pragmática é um indicador do grau de centralidade ou do caráter periférico que tem uma variedade nacional, considerada como dominante ou não dominante (ADELSTEIN 2016), portanto, a codificação é fundamental para o conhecimento de variedades não dominantes de línguas pluricêntricas.

Mesmo tendo sido usado em diversos sentidos por diferentes autores (del VALLE, 2007; LARA 2009, 2015; MUHR, 2012; SINNER, 2014), desde uma perspectiva glotopolítica e sociolinguística, o termo *pluricentrismo* é um avanço para a produção de conhecimento descritivo sobre variedades linguísticas, pois reconhece que a diversidade implica a existência de variedades que têm diferentes normativas, bem como status social e econômico. Alguns autores relacionam o termo a pelo menos dois status: hegemônico e periférico, isto é, variedades dominantes e não dominantes. Esta distinção foi descrita dicotomicamente, a partir de um único centro ou variedade dominante, como em Muhr (2012) e também como um *continuum* no qual mais de uma única variedade dominante pode ser observada como em Amorós Negre e Prieto de los Mozos (2013) (ADELSTEIN 2016: 163, tradução nossa).

O conceito de línguas pluricêntricas geralmente refere-se a variedades nacionais (MUHR 2012), embora seja bem conhecida a existência de uma fragmentação linguística interna em uma língua pluricêntrica.

No que refere às variedades linguísticas para o estudo de atos de fala, citamos SEARLE (1969), que afirma que falar uma língua é apropriar-se de uma forma de conduta organizada por regras. No caso de uma língua que possui diversas variedades e contatos com outras línguas como o espanhol, essas regras tendem a multiplicar-se e a produzir formas e resultados distintos. Nesse caso, torna-se importante e necessária a descrição dessas variedades para evitar teorias etnocêntricas, restritas a análise apenas de variedades dominantes (PLACENCIA; BRAVO 2002).

A partir destas definições, temos como objetivo, com este trabalho, apresentar uma descrição prosódica de enunciados que representam o ato de fala pedido, em

²¹ Utilizamos neste texto tanto o termo língua estrangeira, como língua adicional, considerando a presença desses dois conceitos no ensino de línguas no Brasil. Porém, ao citar o ensino de línguas na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), consideramos o conceito de Língua Adicional que, segundo LEFFA e IRALA (2014): “trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, [] o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam”.

diferentes estruturas de frase, produzidos por falantes de três variedades do espanhol – Assunção, Bogotá e Buenos Aires –, contrastando o padrão entoacional destas produções e discutindo a presença (ou não) da diversidade linguística no ensino de línguas estrangeiras e/ou adicionais.

1 Variedades dominantes e não dominantes do espanhol

Ao analisarmos diversos trabalhos que pesquisam as questões prosódicas do espanhol, podemos observar uma predominância de descrições referentes a algumas poucas variedades: as peninsulares, sobretudo de Madri e Barcelona; e na América Latina, as variedades de Cidade do México, Buenos Aires e Bogotá, por exemplo. Para outras variedades, como a de Assunção, no Paraguai, encontramos uma lacuna. Se consideramos nosso contexto de pesquisa, na Universidade Federal da Integração Latino-americana (doravante, UNILA), as variedades mais presentes nas relações interpessoais da instituição estão muito pouco contempladas tanto em pesquisas descritivas, como em atividades didáticas.

MALDONADO CÁRDENAS (2012) comenta que o caráter pluricêntrico do espanhol vem sendo abordado sob diferentes perspectivas. Alguns autores, como BIERBACH (2000 *apud* MALDONADO CÁRDENAS 2012), consideram que existam estândares com caráter nacional, ou seja, em cada nação hispanofalante a fala de seu centro urbano de prestígio constituiria um estândar para a língua. Já a perspectiva de OESTERREICHER (2001 *apud* MALDONADO CÁRDENAS 2012) propõe pelo menos a presença de três estândares regionais para a América Latina: México, Argentina (região rio-platense) e região andina. Para nossa pesquisa consideramos esta última perspectiva e analisamos como outros autores discutem esse mesmo tema.

Entre as variedades que consideramos dominantes neste trabalho, o estatuto do espanhol da Argentina como tal ainda é questionável por alguns autores, como podemos observar em ADELSTEIN (2016), porém, consideramos que a variedade da Argentina é mais central e dominante do que a do Paraguai. Isso é o que demonstram os dados de QUESADA-PACHECO (2016) com dois testes de atitudes aplicados em 14 diferentes países que falam espanhol. Em seu conjunto, as variedades “preferidas” são as da Espanha, do México, da Colômbia e da Argentina. Esses resultados convergem com LIPSKI (2012: 1), que assinala a supremacia quantitativa em termos de falantes do

México em primeiro lugar, com 112 milhões de falantes, seguido, pelo espanhol da Colômbia, da Espanha, da Argentina e dos Estados Unidos, todos estes países com cerca de 40 milhões de falantes²².

De acordo com o Instituto Cervantes, instituição pertencente do governo Espanhol, há mais de 400 milhões de falantes nativos ou quase nativos de Espanhol no mundo todo, distribuídos em todos os continentes, exceto na Antártida. O Espanhol é língua oficial em vinte e um países além de Porto Rico; de fato é a primeira língua para a maioria da população de Gibraltar (Fierro-Cubiella 1977; Kramer 1986); ainda mantém uma pequena presença nas Filipinas, onde antes gozava de status oficial (Lipski 1987a); e, é conhecida e usada regularmente por muitas pessoas no Haiti, (Ortiz López, no prelo) Aruba e Curaçao (Vaquero de Ramírez 1986), e Belize (Hagerty 1979). No entanto, no país que abriga uma das maiores populações de fala hispana do mundo (empatado em segundo lugar com a Colômbia, Argentina e Espanha, e superado apenas pelo México), o espanhol não tem status oficial. Esse país é os Estados Unidos, que têm pelo menos 40 milhões de hispanofalantes, ou seja, cerca de 10% da população de fala hispânica do mundo (Lipski 2008c) (LIPSKI 2012: 1, tradução nossa)²³.

Apenas o número de falantes não é determinante para considerar uma variedade como dominante ou não. Entretanto, a situação do espanhol é bastante complexa, sendo, junto com o francês, uma das línguas mais centralizadoras para MUHR (2012), graças ao trabalho incessante das academias das línguas, no caso do espanhol a RAE (Real Academia Española).

Ainda de acordo com os testes de atitudes de QUESADA-PACHECO (2016), duas questões se colocam com relação à variedade da Argentina e do Paraguai. Ao pedir que se nomeiem três países de cujo jeito como falam espanhol se gosta, os mais citados são México, Colômbia, Espanha e Argentina, num total de 14 países entrevistados. Como assinala QUESADA-PACHECO (2016: 209-210), o México tem sido um centro

²² Esses dados podem ser consultados também em: https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_esp%C3%B1ol (19/11/2020).

²³ No original: *According to Spain's government-sponsored Cervantes Institute, there are more than 400 million native or near-native speakers of Spanish in the world, distributed across every continent except Antarctica. Spanish is the official language in twenty-one countries plus Puerto Rico; is the de facto first language for most of Gibraltar (Fierro-Cubiella 1977; Kramer 1986); still maintains a small foothold in Philippines, where once enjoyed official status (Lipski 1987a); and is known and used on a regular basis by many people in Haiti (Ortiz López forthcoming), Aruba and Curaçao (Vaquero de Ramírez 1986), and Belize (Hagerty 1979). Moreover, in the country that harbors one of the world's largest Spanish-speaking populations (effectively tied for second place with Colombia, Argentina and Spain, and surpassed only by Mexico), the Spanish language has no official status at all. That country is the United States, which has at least 40 millions native Spanish speakers, that is, some 10% of the world's Spanish-speaking population (Lipski 2008c).*(LIPSKI 2012: 1).

de influência desde que começou a criar filmes (1930) e a exportá-los, causando um grande impacto no léxico e em outros traços linguísticos dos demais países hispanofalantes. Outra influência importante são as telenovelas, novelas de televisão que vêm principalmente do México, da Colômbia, da Venezuela e da Argentina.

Em um segundo teste de percepção, quando se pede para nomear três países que possuam fala similar à do entrevistado, os resultados mostram-se bem interessantes para as variedades argentina e paraguaia. Para a Argentina, as variedades consideradas mais próximas são: Uruguai e Chile. Para o Uruguai: Argentina. E para o Paraguai: Argentina, Uruguai e México. Ou seja, para o cálculo da distância percebida, Argentina se sente próxima do Uruguai e Chile, mas não do Paraguai, enquanto que o Paraguai se identifica com Argentina e Uruguai. A relação com o México provavelmente se explica pela presença da produção audiovisual no país. Estes dados, no seu conjunto, demonstram que a variedade argentina, mais citada e reconhecida por outros falantes, é mais dominante do que a do Paraguai, variedade menos descrita e citada na pesquisa.

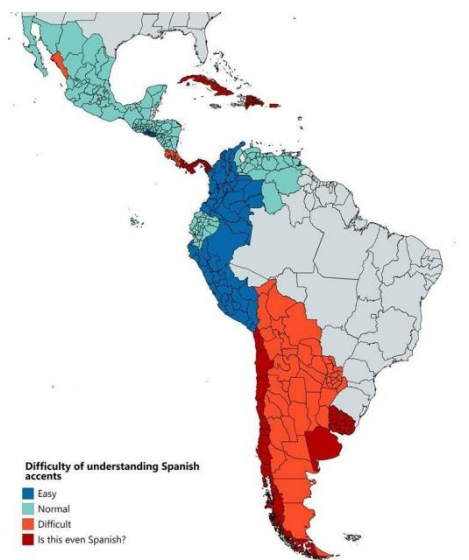
1.1 Crenças sobre as variedades do espanhol

Observando a presença das variedades linguísticas no ensino de espanhol e os recursos didáticos disponíveis, podemos citar o que descreve KRAUSS DE VILHENA (2013), pois lhe chama a atenção em sua prática docente que os materiais didáticos de ensino de espanhol disponíveis no mercado estão geralmente em consonância com uma visão de língua abstrata e muito apegada a uma variedade europeia. E muitas vezes, esse padrão é reproduzido na prática de diversos docentes sem uma reflexão sobre a diversidade, seja por falta de conhecimento ou de recursos disponíveis para o uso em sala de aula. Embora encontremos materiais mais recentes que buscam incorporar a diversidade da língua, os exemplos citados se restringem à variação lexical, usos de determinadas formas de tratamento e expressões idiomáticas (muitas vezes descontextualizadas).

No que se refere aos componentes fonético-fonológicos do espanhol, mais especificamente à prosódia (quando mencionados em materiais didáticos), também se restringem geralmente a exemplos de pronúncia peninsular (mais especificamente centro-norte peninsular), citando a América Latina como uma variante desse padrão apresentado.

Nesse sentido e considerando a discussão sobre variedades dominantes e não dominantes, analisamos a figura 1, originária de uma discussão na página web de uma rede social de origem estadunidense (*reddit.com*)²⁴, na qual podemos interpretar a distribuição de cores atreladas às variedades consideradas “mais fáceis” e “mais difíceis”, relacionando-as a algumas crenças sobre a língua.

Figura 1 – Mapa de crenças sobre variedades consideradas “mais fáceis” e “mais difíceis” do espanhol



Fonte: *reddit.com*²⁵

Entre as variedades consideradas “mais fáceis”, encontram-se representados os seguintes países e/ou regiões: Colômbia, Peru e El Salvador, seguidos de México, grande parte da América Central, Equador e Venezuela. Entre as variedades consideradas “difíceis” ou questionadas “se ainda representam o espanhol”, encontram-se os seguintes países e/ou regiões: o estado mexicano de Sinaloa, Costa Rica, Bolívia, Paraguai e Argentina (exceto a província de Buenos Aires), seguidos de Panamá, região caribenha, Chile, Uruguai e província de Buenos Aires.

Por considerar que esse material se origina de uma página web dos Estados Unidos, podemos associar às variedades consideradas “mais fáceis” aquelas que estão mais presentes na produção audiovisual estadunidense, como canais de notícias em espanhol, por exemplo. Algumas dessas variedades possuem grande projeção de meios

²⁴ <https://www.reddit.com/r/languagelearning/> (18/11/2020).

²⁵

https://www.reddit.com/r/languagelearning/comments/ae9606difficulty_of_understanding_spanish_dialects_in/. (18/11/2020).

de comunicação, como é o caso do México, da Colômbia e da Venezuela (em parte pela produção de telenovelas e programas de entretenimento distribuídos por toda a América Latina e os Estados Unidos).

As variedades andinas – representadas principalmente pelas falas de Bogotá e Lima – estão relacionadas a uma crença de representarem um espanhol mais “conservador” e “puro”, por apresentar como algumas características segmentais a manutenção de sons fricativos alveolares /s/ em final de sílabas e menos lenição de sons oclusivos, por exemplo. Essas características costumam associar-se a uma maior “correção” e “preservação da língua” ao observamos enquetes em redes sociais e materiais não especializados. Porém, na Linguística, não consideramos a existência de variedades mais ou menos corretas de uma língua, mas descrevemos os traços característicos da diversidade de uma língua.

Os dialetos²⁶ caribenhos são geralmente marcados e estigmatizados no mercado audiovisual estadunidense (ao mencionarmos dublagens de desenhos animados, por exemplo). Traços segmentais típicos dessa região, como o de lenição de oclusivas, são associados (erroneamente) a uma maior distância do espanhol “estândar” (e o que podemos definir como padrão?).

As variedades boliviana e paraguaia são pouco descritas e estão marcadas pela presença de forte contato com línguas originárias. Do mesmo modo, o argentino e o uruguaio estão também associados ao contato com línguas de migração, como o italiano, das quais receberam muitos empréstimos léxicos. Incluímos neste grupo o dialeto chileno, conformando as regiões mais distantes geograficamente do território estadunidense e que estariam menos representadas nos meios de difusão da língua naquela região.

Ao pensarmos nessa pluralidade do espanhol para o ensino de línguas adicionais, como no caso da UNILA, temos hoje em dia acesso a diversos recursos na internet para nos colocarmos em contato com sua diversidade. Porém, ainda encontramos uma lacuna importante no que se refere à descrição prosódica das variedades da língua sobretudo para fins didáticos, o que pode justificar ainda a presença de diversas crenças sobre variação dialetal.

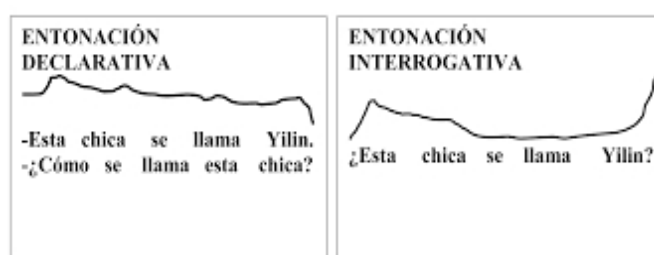
²⁶ Consideramos variedade e dialeto como termos sinônimos nesta pesquisa.

2 Variação prosódica do espanhol e ensino

Considerando os trabalhos já existentes que propuseram uma descrição de diferentes variedades do espanhol, no nível fonético-fonológico, seja para fins didáticos ou não especificamente, podemos citar algumas referências nesta seção.

SOSA (1999) descreve padrões de enunciados declarativos e interrogativos em diversas variedades do espanhol. Com este trabalho, constatamos que o contorno melódico de enunciados interrogativos, por exemplo, pode ter padrões ascendentes ou descendentes, de acordo com a origem dialetal do locutor. Com esta referência, podemos afirmar que as propostas de atividades que promovam a prática da entoação do espanhol devem considerar a diversidade e não delimitar a um contraste de contornos descendente para afirmações e ascendentes para perguntas, conforme ilustramos com a figura 2, originária de CORTÉS MORENO (2009). Em seu trabalho, o autor discute a importância da prática de percepção da língua no aprendizado de E/LE para falantes chineses, com ênfase para a entoação nas duas línguas. Podemos observar que há materiais que propõem atividades de prosódia, porém restritas a uma variedade (neste caso, a centro-norte peninsular, tendo Madri como referência).

Figura 2 – Representação de padrões entoacionais declarativos e interrogativos do espanhol



Fonte: CORTÉS MORENO 2009.

Citando pesquisas mais recentes que descrevem as áreas geoletais do espanhol (macrorregiões que compartilham características em comum e não se restringem a limites nacionais), podemos citar o material de PRIETO e ROSEANO (2009-2013), o *Atlas interactivo de la entonación del español*²⁷, que apresenta padrões entoacionais nas modalidades declarativas, interrogativas e imperativas. Conforme observamos na figura

²⁷ <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>. (18/11/2020).

3, originária do *Atlas*, estão demarcados no mapa da América Latina os pontos nos quais os dados foram coletados e analisados. Podemos verificar que há várias regiões ainda não descritas – algumas delas coincidem com as áreas consideradas “difíceis” na figura 1, como as variedades paraguaia e boliviana, no caso da América do Sul.

Figura 3 – Imagem que ilustra a distribuição geoletal de variedades do espanhol com relação à características entoacionais da língua



Fonte: PRIETO; ROSEANO 2009-2013.

No âmbito do ensino de E/LE, PINTO (2009) apresenta uma análise da produção e percepção de estudantes aprendizes de espanhol e discute o tema da transferência linguística. A autora analisa o reconhecimento de enunciados assertivos e interrogativos produzido por aprendizes e utiliza como referência para o espanhol a variedade madrilenha. BRISOLARA e SEMINO (2014) produzem um material para o ensino de fonética e fonologia, considerando as maiores dificuldades de estudantes brasileiros, no que diz respeito à pronúncia da língua, através de exercícios práticos para trabalhar a entoação e percepção de tons (variação melódica). É um livro que traz importantes discussões para a prática da produção oral, porém ainda não apresenta ou trabalha especificamente com as diversas variedades dialetais do espanhol.

Com essas informações, vemos a necessidade de promover pesquisas e propostas ou recursos que considerem outras variedades do espanhol como referência. Se pensamos em regiões de fronteira, por exemplo, as variedades mais próximas dos falantes não aparecem em referências didáticas, como é o caso da Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai. Consideramos que, no processo de ensino, a proximidade com a variedade de língua retratada nos materiais didáticos seja um fator positivo para

reforçar a identificação com a língua adicional e, conseqüentemente, um facilitador no processo de produção oral dos estudantes, conforme também menciona GIL FERNÁNDEZ (2007), ao tratar de fatores condicionantes para a aprendizagem da pronúncia.

3 Metodologia de análise do ato de fala pedido

Para esta pesquisa, descrevemos três variedades de espanhol no nível prosódico, a partir de dados de atos de fala, especificamente o pedido. Nesse sentido, justifica-se essa análise considerando algumas referências, como SEARLE (1969: 13), que define o ato de fala diretivo como aquele no qual o falante solicita que o ouvinte realize uma ação, sendo considerado o mais ameaçador e, portanto, mais propício para o estudo das diferenças sociais e culturais da valoração pragmática (FÉLIX-BRASDEFER 2011).

A partir dessa teoria, realizaram-se estudos contrastivos sobre os atos de fala em diferentes línguas e culturas, porém os trabalhos sobre o espanhol e suas diversas variedades ainda são escassos. Os atos de fala, no campo da pragmática variacionista que analisa a variação regional no nível da ilocução, são descritos majoritariamente em função de suas realizações linguísticas, e poucos são os estudos como o de FÉLIX-BRASDEFER (2011), que analisa o significado pragmático que se produz mediante os recursos prosódicos (entoação, acento, pausa, duração, intensidade).

[...] o valor pragmático entoacional atribuído a um enunciado depende, entre outros factores, da situação em que ocorra tal enunciado, a relação entre os participantes, a intenção do falante para expressar um ato de fala específico e a interpretação do ouvinte sobre o enunciado. Ou seja, é o contexto situacional que atribui aos elementos prosódicos um possível efeito cortês ou descortês (FÉLIX-BRASDEFER 2011: 59 tradução nossa).²⁸

De acordo com MÁRQUEZ REITER (2002: 135-136), muitos estudos de pragmática hispânica já tiveram como foco os atos de fala e sua realização em uma ou mais variedades do espanhol, ou contrastaram as realizações de um ou mais atos de fala

²⁸ No original: [] *el valor pragmático entonativo que se le asigna un enunciado depende, entre otros factores, de la situación en que ocurra dicho enunciado, la relación entre los participantes, la intención del hablante para expresar un acto de habla específico y la interpretación del oyente sobre el enunciado. Es decir, es el contexto situacional el que asigna a los elementos prosódicos un posible efecto cortés o descortés.* (FÉLIX-BRASDEFER 2011: 59).

em uma das variedades do espanhol com outras línguas. Porém, são poucos os que se dedicaram ao estudo da variação pragmática em espanhol.

3.1 Coleta de dados

Nesta pesquisa, utilizamos como referência de análises a descrição de FIGUEIREDO (2018), que analisa 5 atos de fala nas variedades do espanhol de Assunção e de Buenos Aires. Porém, analisamos apenas 1 ato de fala (o ato de fala pedido). Consideramos a metodologia de coleta de dados de FIGUEIREDO (2018) para obter também as amostras de fala atuada experimental de locutoras da cidade de Bogotá, Colômbia.

Uma das justificativas para a escolha dessas variedades é que representam uma grande parte das variedades presentes no espaço acadêmico da UNILA²⁹ (tanto entre os discentes como entre os docentes), além de representarem exemplos de variedades consideradas dominantes (Bogotá e Buenos Aires) e não-dominantes (Assunção) do espanhol. Atualmente temos como maior entrada de estudantes internacionais os colombianos, seguidos dos paraguaios.

As gravações para a obtenção dos dados foram realizadas a partir da interação entre as pesquisadoras e duas participantes de cada localidade: Assunção, no Paraguai, Bogotá, na Colômbia, e Buenos Aires, na Argentina. Essas interações foram realizadas individualmente, com duração média de 20 minutos para cada participante, nas quais deveriam representar os enunciados através de fala atuada experimental. Todas as participantes selecionadas são jovens com ensino médio completo, universitárias ou já graduadas, com idades compreendidas entre 20 e 35 anos. As coletas de dados foram realizadas nas cidades de Bogotá, Buenos Aires e Foz do Iguaçu. Cabe destacar que as informantes de Assunção eram estudantes do primeiro semestre da UNILA e, portanto, residiam há pouco mais de 2 meses na cidade.

As participantes produziram os enunciados que representam o ato de fala pedido a partir de 2 situações:

²⁹ Atualmente entre o corpo docente, temos também a presença de professores argentinos, paraguaios e colombianos. A maioria dos discentes estrangeiros da UNILA é de nacionalidade colombiana, paraguaia e peruana: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2020/01/13/unila-completa-10-anos-com-quase-30percent-de-alunos-estrangeiros.ghtml>. (19/11/2020).

Sacar la (una) foto
Cerrar la puerta

A partir de um contexto apresentado às participantes (quadro 1), elas produziram os pedidos dentro dos contextos de “*Sacar la(una) foto*” e “*Cerrar la puerta*”. Consideramos também para efeito de análise da variação pragmática do espanhol, as diferentes estratégias de cortesia (indiretividade) e escolhas léxicas utilizadas pelas locutoras na realização dos enunciados.

Quadro 1 – Representação das instruções apresentadas aos participantes para que produzissem os enunciados nos contextos solicitados

<p><u>Interacción 1</u> INVESTIGADOR Situación: Pedile que te saque una foto. Contexto: Siguen el paseo y ves un lugar hermoso, en dónde querés que te saquen una foto. Pedile a María que te saque una foto: INFORMANTE Pregunta (enunciado meta) - Sacame una foto.</p>
<p><u>Interacción 2</u> INVESTIGADOR Situación: Pedile que cierre la puerta. Contexto: Al día siguiente, están en la clase y hay mucho ruido afuera. Pedile a Pedro que cierre la puerta: INFORMANTE Pregunta (enunciado meta) - Cerrá la puerta.</p>

Fonte: elaboração própria.

Obtivemos um total de 36 enunciados, produzidos por 2 informantes do sexo feminino de cada localidade. Para garantir a qualidade sonora dos dados gravados, solicitou-se que os locutores reproduzissem cada enunciado por 3 vezes e em sequência, com o intuito de avaliar a constância de uma mesma tendência no padrão entonacional dos enunciados produzidos (quadro 2). Utilizou-se um gravador portátil para o registro do áudio, em formato .wav.

Quadro 2 – distribuição de enunciados de acordo com cada contexto

Contextos	Enunciados
Sacar la foto (6 participantes)	18
Cerrar la puerta (6 participantes)	18
Total de enunciados produzidos	36

Fonte: elaboração própria.

3.2 Análise dos dados

As amostras de fala gravadas foram recortadas com o uso do programa Audacity (2014) e segmentadas através do programa de análise acústico PRAAT (BOERSMA; WEENINK 2015), com o auxílio do script Easy Align (GOLDMAN 2011), em 4 níveis: transcrição através do alfabeto fonético SAMPA (WEEELS 1997), sílabas, palavras e enunciado.

Os contornos entoacionais de enunciados foram analisados utilizando a notação Sp_ToBI (ESTEBAS VILAPLANA; PRIETO 2009), que consiste em um sistema de notação que classifica o movimento de F0 e atribui tons a partir de posições H (*High*) e L (*Low*), em diferentes combinações. Essa análise consiste na observação e descrição fonética e fonológica dos contornos melódicos dos enunciados, observando as variações nucleares e, em alguns casos, pré-nucleares em cada contexto. Definimos como núcleo (ou tonema) do enunciado a última sílaba acentuada e as sílabas subsequentes de um enunciado, e todo o conteúdo anterior ao núcleo está definido como pré-núcleo (ou pretonema).

Com essa análise buscamos contrastar as estruturas entoacionais utilizadas ao produzir o ato de fala pedido nas variedades de Assunção, Bogotá e Buenos Aires para oferecer dados descritivos sobre a diversidade linguística do espanhol e para que esses possam ser utilizados no ensino de línguas adicionais.

4 Descrição entoacional

Para realizar a análise entoacional dos enunciados que representam o ato de fala pedido, observamos:

- as estratégias de cortesia (indiretividade) utilizadas pelas locutoras na formulação de pedidos, ou seja, se optaram por realizar o pedido em modo

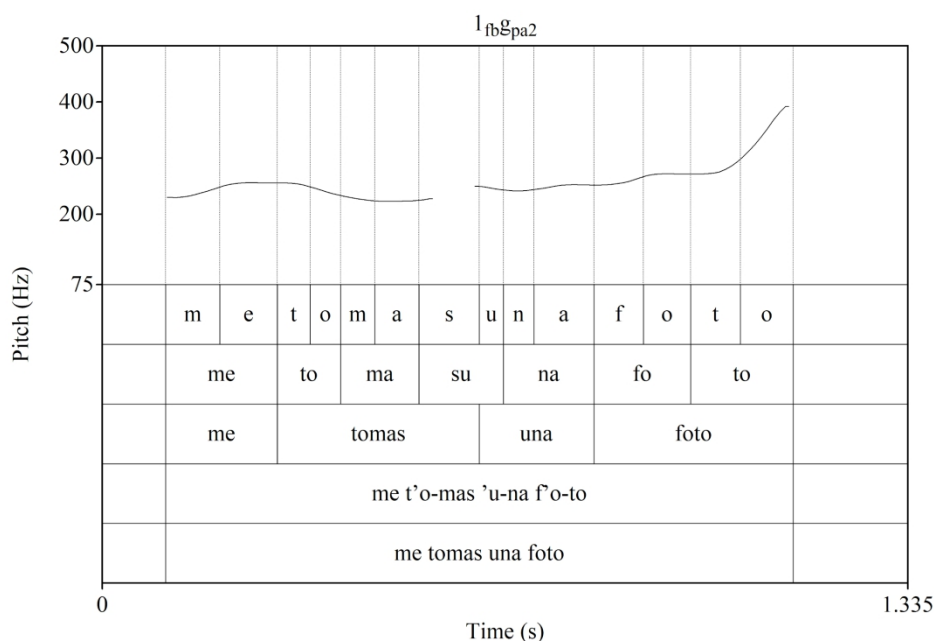
imperativo ou modo interrogativo e se utilizaram partículas discursivas, como por exemplo “*por favor*”, como recurso de atenuação do ato de fala;

- os traços segmentais representativos das variedades analisadas, especialmente aqueles que não se encontram descritos na literatura e não são apresentados no ensino de LE/LA;
- os contrastes nas curvas entoacionais que marcam as características prosódicas das variedades pesquisadas, indicando diferentes formas de representação de uma mesma intenção (ato de fala) do falante, confirmando a pluralidade linguística do espanhol na América Latina.

4.1 Variedade bogotana

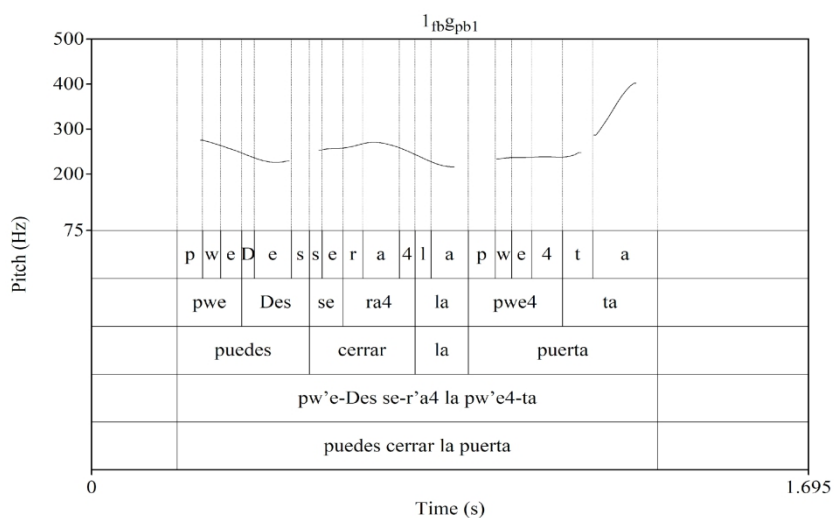
Analisando os enunciados produzidos pelas locutoras de Bogotá, podemos observar que na figura 4 se destaca o contorno final ascendente, iniciado na sílaba pós-tônica de “*foto*”. Desta forma, de acordo com a notação Sp_ToBI, podemos considerar a configuração nuclear do enunciado “*Me tomas una foto*”, como $L^* LH\%$, onde L^* representa a sílaba tônica de “*foto*” e $LH\%$ representa o tom de fronteira final do enunciado, em um movimento que se inicia baixo (L) e termina ascendente (H%).

Neste exemplo, a locutora 1 produziu o enunciado que representa o ato de fala pedido no modo interrogativo, utilizando-se da estrutura de pergunta para marcar a cortesia. Além disso, como escolha léxica, podemos citar o uso da forma verbal “*tomar*”, a partir do enunciado sugerido na entrevista (“*sacar la foto*”).

Figura 4 – Enunciado “¿Me tomas una foto?”, produzido por participante de Bogotá

Fonte: elaboração própria.

Podemos observar o mesmo contorno melódico em final de enunciado “¿Me tomas una foto?” (figura 5), também produzido pela locutora 1. Neste exemplo, temos a sílaba tônica de “puerta” em tom baixo, representado por L*, e o tom de fronteira, LH%, que indica o início da sílaba pós-tônica em tom baixo, seguido de movimento ascendente de F0.

Figura 5 – Enunciado “¿Puedes cerrar la puerta?”, produzido por participante de Bogotá

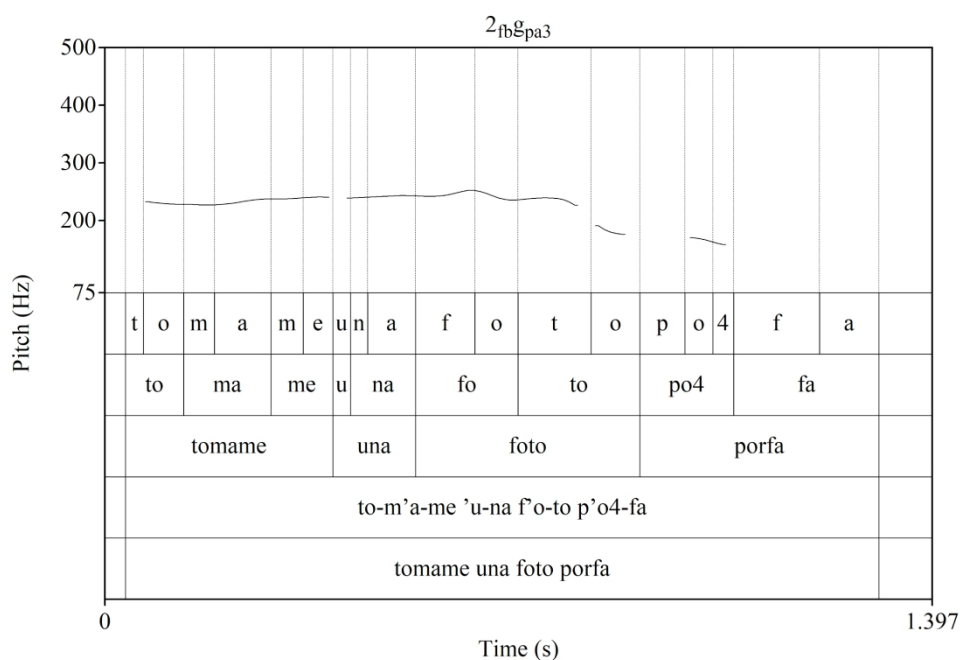
Fonte: elaboração própria.

A locutora 2 optou pela produção do enunciado em modo imperativo e utilizou a

partícula discursiva “*porfa*” ao final do enunciado, para marcar a cortesia, como estratégia de indiretividade.

Na análise entoacional, observamos um contorno representado por um platô acima de 200 Hz e movimento tonal descendente e ensurdecido em posição nuclear do enunciado. Podemos descrever esse contorno, de acordo com a notação Sp_ToBI, como: **H + L* L%**, onde H representa a sílaba pré-tônica “*to*”, L*, a sílaba tônica “*por*”, seguida do tom de fronteira final L% (figura 6).

Figura 6 – Enunciado “*Tómame una foto, porfa.*”, produzido por participante de Bogotá



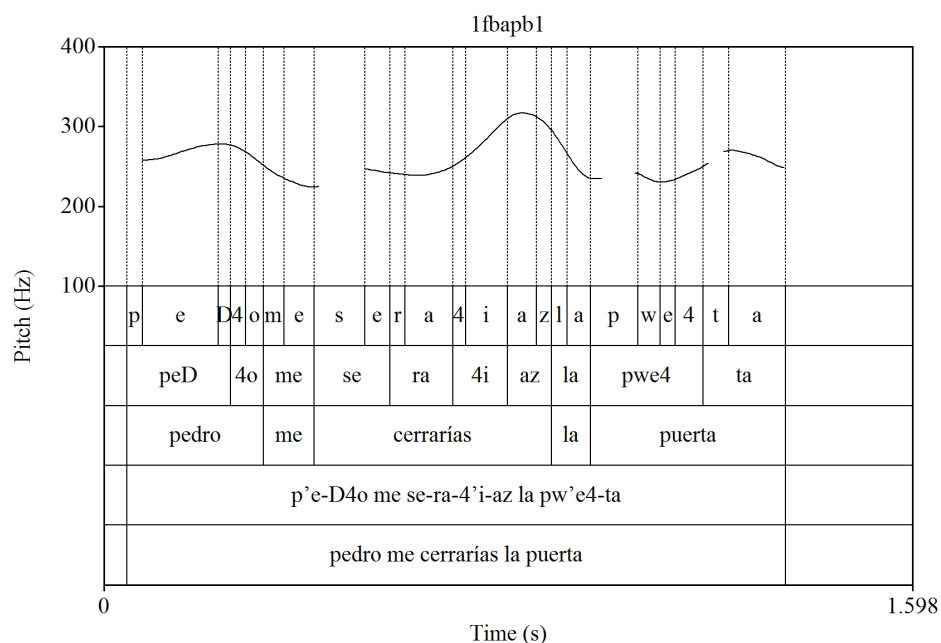
Fonte: elaboração própria.

4.2 Variedade portenha

Analisando os enunciados produzidos pelas locutoras de Buenos Aires, podemos observar que elas apenas realizaram o ato de fala pedido em modo interrogativo. Consideramos, portanto, que a estrutura em formato de pergunta seria uma das estratégias de atenuação (indiretividade) que caracterizam a fala de Buenos Aires.

Na figura 7, observamos também o uso de forma condicional do verbo “*cerrar*” como uma possível marca de atenuação do ato de fala pedido.

Figura 7 – Enunciado “*Pedro, ¿me cerrarías la puerta?*”, produzido por participante de Buenos Aires

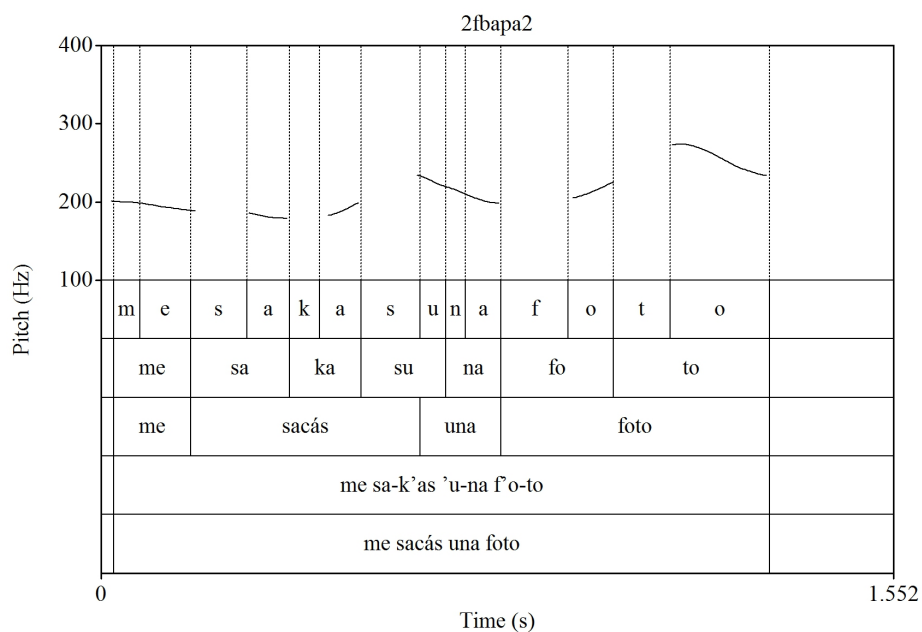


Fonte: elaboração própria.

Este enunciado se caracteriza em sua posição final (acento nuclear), por um pico tonal seguido de um movimento descendente da curva entoacional na sílaba tônica de “*puerta*”. Na sequência, observamos um movimento tonal circunflexo com pico na sílaba pós-tônica. De acordo com a notação Sp_ToBI temos: $L + >H^* L\%$, onde L representa a sílaba pré-tônica “*la*”, $>H^*$ representa a sílaba tônica “*puer*”, com o pico de tonal alinhado à sílaba pós-tônica, e tom de fronteira $L\%$, indicando o movimento final descendente da curva entoacional. Esse contorno coincide com a descrição de enunciados em modo interrogativo proposto por GABRIEL *et al* (2010).

Observamos a mesma característica da curva entoacional na figura 8:

Figura 8 – Enunciado “¿Me sacás una foto?”, produzido por participante de Buenos Aires



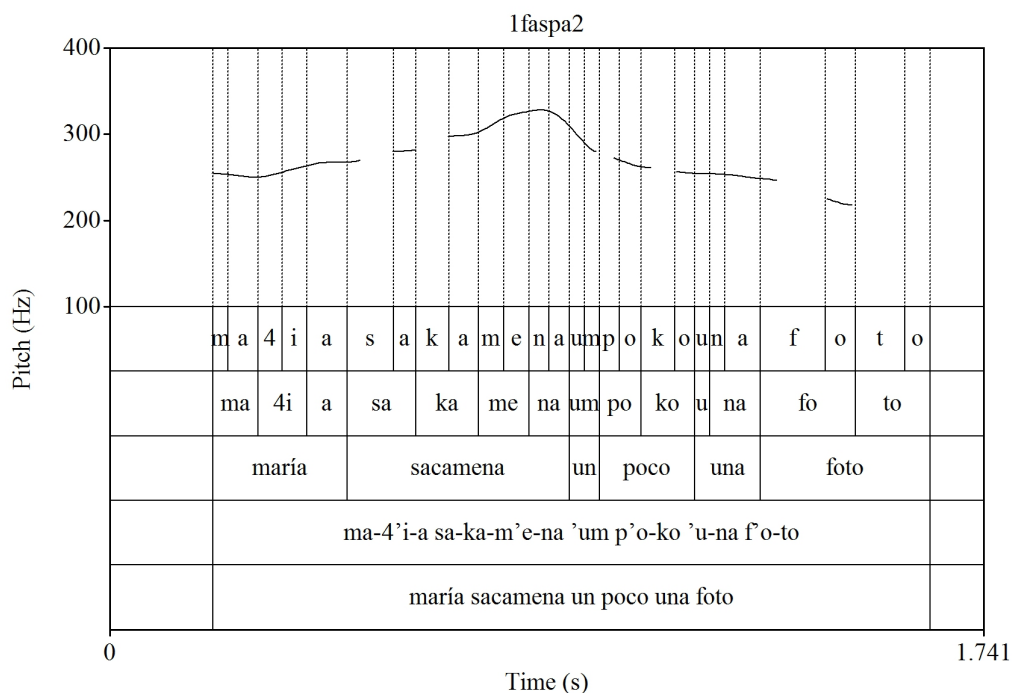
Fonte: elaboração própria.

Neste enunciado também observamos como escolha léxica, o uso da forma verbal “sacar”, acompanhada do *voseo* característico da região rio-platense.

4.3 Variedade assuncena

Analisando os enunciados produzidos pelas locutoras de Assunção, observamos a presença do contato linguístico espanhol-guarani (jopará, mescla entre espanhol e guarani) na produção do ato de fala pedido e com função atenuadora. Na figura 9, temos o uso de partículas discursivas originárias do guarani no enunciado: “*María, sacamena un poco una foto*”.

Figura 9 – Enunciado “*María, sacamena un poco una foto*”, produzido por participante de Assunção



Fonte: elaboração própria.

O ato de fala pedido é atenuado pelo advérbio “*un poco*” e pela partícula discursiva guarani “*na*” que recebe um tom alto, sendo portanto, o pico do enunciado. Essa partícula “*na*” marca justamente a proximidade e confiança entre os interlocutores, demonstrando uma fala não hierarquizada, representando uma partícula (sufixo) de rogo, conforme exemplificado em ZARRATEA e ACOSTA (2013). Além disso, na maioria das vezes, está acompanhada da estrutura “*un poco*” que, segundo GALEANO OLIVERA (1999: np), é o sufixo em guarani “*mi*” que se traduz por “*un poco*” em espanhol: “É praticamente impossível encontrar um compatriota que deixe de usar em sua locução diária expressões como ‘*vení un poco*’, ‘*lleváale un poco*’, ‘*prestáme un poco*’ y ‘*decíle un poco*’ (sic)”³⁰. RUBINSZTEIN (2013: 47) também comenta o uso do termo “*un poco*” associado à partícula “*na*” no espanhol paraguaio afirmando que: “este modismo tem diversas utilizações, normalmente vinculadas com a expressão *na* em guarani. Utilizado como *por favor*, muitas vezes. Assim poderíamos substituir o modismo *un poco* diretamente com a utilização do *por favor*”³¹.

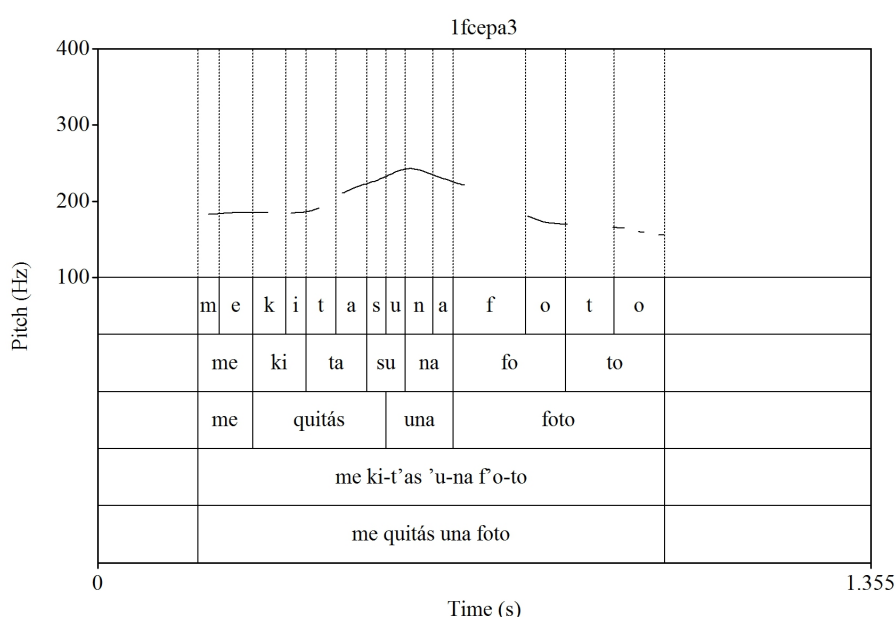
³⁰ No original: *Es prácticamente imposible encontrar un compatriota que deje de utilizar en su locución diaria expresiones como ‘vení un poco’, ‘lleváale un poco’, ‘prestáme un poco’ y ‘decíle un poco’ (sic).* (GALEANO OLIVERA 1999: np).

³¹ No original: *este modismo tiene diversas utilizations, quizás vinculadas con la expresión na en*

Sobre as características entoacionais desse enunciado, temos um contorno final descendente que pode ser descrito como **H + L* L%**, onde H indica a sílaba pré-tônica em posição alta, L*, a sílaba tônica de “foto” e L%, o tom de fronteira final em posição baixa.

Na figura 10, temos outro enunciado produzido em modo imperativo³², no qual podemos observar como escolha léxica o uso do verbo “quitar” em “Me quitás una foto”, que não foi observado nas demais variedades pesquisadas.

Figura 10 – Enunciado “*Me quitás una foto*”, produzido por participante de Assunção



Fonte: elaboração própria.

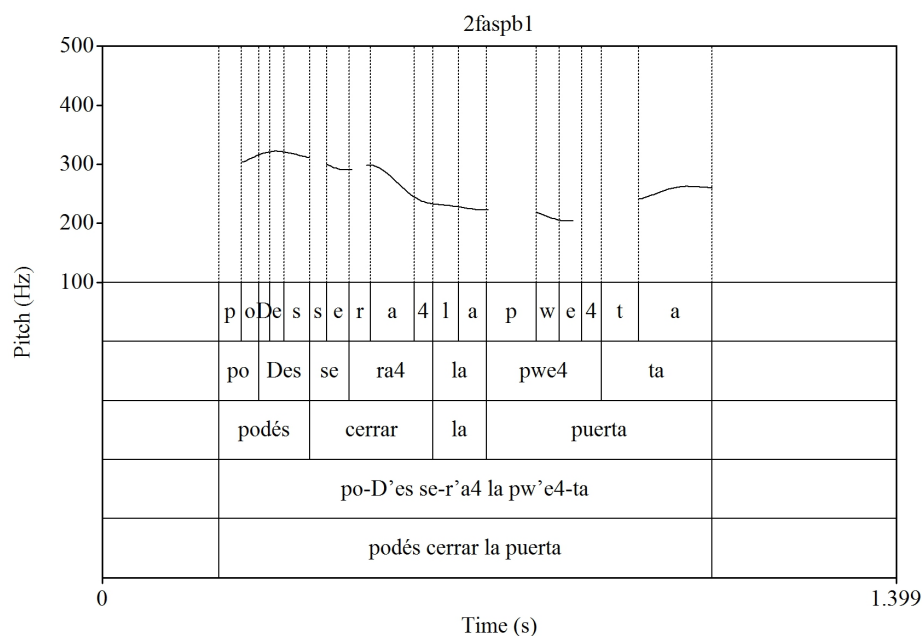
Também foram produzidos pedidos em modo interrogativo, conforme observamos na figura 11, “*Podés cerrar la puerta?*”:

guaraní. Utilizado como por favor, muchas veces. Así, podríamos reemplazar el modismo un poco directamente con la utilización del por favor. (RUBINSZTEIN 2013: 7).

³² A denominação de enunciados em modo interrogativo e imperativo segue a classificação de YULE (2007) no estudo dos atos de fala, para distinguir três formas linguísticas ou sintáticas contrastantes e três funções, ou atos de fala, de acordo com o que se faz ao enunciar-las, como no exemplo:

	Modo	Função
<i>Te has comido la galleta</i>	<i>Declarativo</i>	<i>Asserção</i>
<i>Te has comido la galleta?</i>	<i>Interrogativo</i>	<i>Pergunta</i>
<i>Comete la galleta (por favor)</i>	<i>Imperativo</i>	<i>Ordem ou Pedido (ato de fala)</i>

Figura 11 – Enunciado “*Podés cerrar la puerta?*”, produzido por participante de Assunção



Fonte: elaboração própria.

Neste enunciado, temos o uso do verbo modal “poder” como recurso de indiretividade, atenuando o ato de fala, e um contorno final em movimento ascendente, que pode ser descrito como **L* HH%**, onde L* indica a sílaba tônica de “*puerta*” e o HH%, o tom de fronteira em posição alta, conforme repertório disponível em ESTEBAS-VILAPLANA e PRIETO (2009). Outra característica típica da variedade assuncena do espanhol, porém no nível segmental, se refere à pronúncia do /R/ retroflexo em “*puerta*”, conhecido como “R caipira” típico nas variedades interioranas do português brasileiro em regiões como interior de São Paulo e Paraná. Este é um traço que não está mencionado em materiais didáticos de espanhol.

5. Discussão dos resultados

Com a descrição das curvas entoacionais em três variedades do espanhol latino-americano, podemos destacar alguns contrastes relevantes entre duas variedades dominantes, e uma variedade dominante e outra não-dominante e a atual distribuição geoletal da língua. Em síntese, temos a seguinte distribuição de contorno nuclear dos enunciados analisados, de acordo com a notação Sp_ToBI (quadro 3):

Quadro 3 – Distribuição da configuração nuclear dos enunciados analisados, seguindo a notação fonológica Sp ToBI

Ato de fala pedido	Modo interrogativo	Modo imperativo
Assunção	L* HH% Ascendente	H+L* L% Descendente
Bogotá	L* LH% Ascendente	H+L* L% Descendente
Buenos Aires	L + >H* L% Circunflexo	não se aplica

Fonte: elaboração própria.

Analisando o ato de fala pedido, observamos a realização de enunciados produzidos tanto no modo interrogativo como no modo imperativo. Porém, na variedade portenha, não foram produzidos pedidos em modo imperativo. A estratégia utilizada por falantes de Buenos Aires para atenuação do ato de fala consiste no contorno melódico circunflexo (em modo interrogativo) e no uso de condicionais (como estratégia de indiretividade e preservação da face do falante). Já as variedades de Bogotá e de Assunção se utilizaram de partículas discursivas como estratégias de indiretividade de preservação da face do falante, especialmente nos enunciados produzidos em modo imperativo.

Considerando os resultados das pesquisas apresentadas em MÁRQUEZ REITER (2002), que mostram mal entendidos pragmáticos entre falantes de diferentes variedades do espanhol, podemos afirmar com os dados analisados neste trabalho que o estilo comunicativo em Buenos Aires se apresenta como mais “direto” em comparação com Bogotá e Assunção. A maioria dos estudos, relatados por Márquez Reiter, assinalam que os possíveis problemas de comunicação entre os dialetos são uma decorrência de diferentes sistemas de cortesia, a partir dos quais os falantes tendem a considerar a fala de outras regiões mais direta, abrupta ou menos direta, suave.

Entre as duas variedades dominantes analisadas, temos o contraste entre os contornos nucleares de enunciado (modo interrogativo): ascendentes em Bogotá e circunflexo em Buenos Aires. Entre a variedade dominante de Bogotá e a variedade não dominante de Assunção, encontramos o contorno nuclear ascendente, mas com características específicas para cada localidade: o movimento de subida de tom é mais tardio em Bogotá. Entre a variedade dominante de Buenos Aires e a variedade não dominante de Assunção, consideradas em grande parte da literatura como pertencentes à

mesma área geoletal, temos um contraste na configuração nuclear dos enunciados em modo interrogativo. Portanto, seria possível sugerir a necessidade de uma nova proposta de distribuição geoletal para caracterizar as convergências e divergências entre entoação do ato de fala pedido.

Considerando o maior contato dos nossos estudantes, aprendizes de espanhol na Tríplice Fronteira, com as variedades do Paraguai e da Argentina, pela proximidade geográfica, e com a variedade colombiana, pela grande quantidade de estudantes vindos desse país, acreditamos que ao trabalharmos com variedades que estejam mais próximas à sua realidade, proporcionamos uma maior identificação com a língua adicional, porém ainda precisamos desenvolver mais esta etapa da pesquisa.

6 Propostas futuras

Iniciamos esta pesquisa considerando as variedades das capitais da Colômbia, Argentina e Paraguai, e pretendemos seguir analisando outras variedades regionais, dando sequência ao trabalho já iniciado em FIGUEIREDO (2018), que também descreve as variedades fronteiriças de Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina), e acrescentar mais variedades, ainda pouco descritas na América Latina.

Temos como proposta aplicar os dados na descrição de características prosódicas do espanhol na elaboração de materiais que contemplem variedades da língua próximas ao entorno dos estudantes da UNILA e, a partir de então, avaliar como a identificação com língua adicional pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, organizamos uma plataforma web de acesso livre e gratuito³³ (em construção) com o objetivo de divulgar os resultados desta e de outras pesquisas relacionadas, disponibilizar acessos a exercícios de reconhecimento de intenção de locutores e testes de percepção sobre como determinados traços prosódicos são percebidos tanto por aprendizes não-hispanofalantes (em sua grande maioria, brasileiros), como por falantes de outras variedades do espanhol, e que eventualmente possam gerar algum mal-entendido na interação interpessoal, e trabalhar com essa diversidade da língua nas discussões de aula.

Para a formação docente na UNILA, temos como proposta disponibilizar um importante espaço para o desenvolvimento de materiais e recursos didáticos que pensem

³³ <https://variacao-linguistica-de-linguas-em-contato.webnode.com/>. (19/11/2020).

na diversidade da língua espanhola no nível fonético-fonológico, especialmente na prosódia, para aplicação em atividades dos cursos de língua adicional tanto da graduação, como também dos cursos de extensão.

Referências bibliográficas

ADELSTEIN, Andreína. Comprehensive dictionaries and delimitation of the Argentine variety of Spanish. In: MUHR, Rudolf (ed.). Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide. Part II: the pluricentricity of Portuguese and Spanish. New concepts and descriptions. In collaboration with Eugênia Duarte, Amália Mendes, Carla Amorós Negre and Juan A. Thomas. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2016.

BOERSMA, Paul; Weenink, David. Praat: doing phonetics by computer [Computer program], 2015. Version 6.0.37, retrieved 14 March 2018 from <http://www.praat.org/>

BRISOLARA, Luciene Bassols; SEMINO, María Josefina Israel. ¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CORTÉS MORENO, Maximiano. Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para sinohablantes nativos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación (sesión plenaria). In: El Currículo en E/LE en Asia-Pacífico: I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). Manila: Instituto Cervantes, 2009, 39-58.

ESTEBAS VILAPLANA, Eva; PRIETO, Pilar. La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI. In: Estudios de fonética experimental 18, 2009, 263-83.

FÉLIX-BRASDEFER, César. Cortesía, prosódia y variación pragmática en las peticiones de estudiantes universitarios mexicanos y dominicanos. In: GARCIA, Carmen; PLACENCIA, Maria Elena. Estudios de variación pragmática en español. Buenos Aires: Dunken, 2011.

FIGUEIREDO, Natalia dos Santos. Variação pragmática e ecologia das línguas: análise multimodal de atos de fala no espanhol do Paraguai e da Argentina. Tese de Doutorado. Letras Neolatinas/UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.
<http://posneolatinas.letras.ufrj.br/index.php/tese-2018-natalia-dos-santos-figueiredo/>. (18/11/2020).

GALEANO OLIVERA, David A. Diferencias Gramaticales entre el Guaraní y el Castellano: estudio contrastivo, y su incidencia en la educación. Asunción: Serie Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, 1999.

GABRIEL, Christoph; FELDHAUSEN, Ingo; PESKOVÁ, Andrea; COLANTONI, Laura; LEE, Su-Ar; ARANA, Valeria; LABASTÍA, Leopoldo. Argentinian Spanish Intonation. In: PRIETO, Pilar; ROSEANO, Paolo (eds.). Transcription of intonation of the Spanish language. München: Lincom Europa, 2010.

- GIL FERNÁNDEZ, Juana. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- GOLDMAN, Jean-Philippe. EasyAlign: an automatic phonetic alignment tool under Praat. In: Interspeech'11, 12th Annual Conference of the International Speech Communication Association. 2011.
- KRAUSS DE VILHENA, Flavia B. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: ZOLIN-VERZ, Fernando (org.). A(in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.
- LIPSKI, John M. Geographical and social varieties of Spanish: an overview. In: HUALDE, José I.; OLARREA, Antxon; O'ROURKE, Erin (eds.). The handbook of hispanic linguistics. Oxford: Blackwell Publications, 2012.
- MALDONADO CÁRDENAS, Mireya. Español como lengua pluricéntrica. Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español en América. In: LEBSANFT, Franz.; MIHATSCH, Wiltrud.; POLZIN-HAUMANN, Claudia. El Español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica? Madrid: Iberoamericana, 2012.
- MARQUEZ-REITER, Rosina. A contrastive study of indirectness in Spanish: Evidence from Uruguayan and peninsular Spanish. In: Pragmatics 12(1), 2002, 135-152.
- MUHR, Rudolf. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: a typology. In: MUHR, Rudolf (ed.). Non-dominant varieties of pluricentric languages. Getting the pictures. In memory of Michael Clyne. Wien: Peter Lang, 2012.
- PINTO, Maristela da Silva. Transferências Prosódicas do PB/LM na aprendizagem do E/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais. Tese de Doutorado. UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- PLACENCIA, Maria E.; BRAVO, Diana. Actos de habla y cortesía en español. München: Lincom Europa, 2002.
- PRIETO, Pilar; ROSEANO, Paolo (coords.). Atlas interactivo de la entonación del español, 2009-2013. <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/> (15/06/2020).
- QUESADA-PACHECO, Miguel Ángel. Non dominant – varieties of Spanish: The Central American case. In: MUHR, Rudolf (ed.). Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide. Part II: The pluricentricity of Portuguese and Spanish. New concepts and descriptions. In collaboration with Eugênia Duarte, Amália Mendes, Carla Amorós Negre and Juan A. Thomas. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2016.

RUBINSZTEIN, Natalio. Modismos paraguayos. Glosario por Natalio y vos. 3a. ed. Asunción: Criterio Ediciones, 2013.

SEARLE, John Rogers. Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SOSA, Juan Manuel. La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología. Madrid: Cátedra, 1999.

WEELS, J. C. SAMPA computer readable phonetic alphabet. In: Gibson, D.; Moore, R.; Winski, R. (eds.). Handbook of Standards and Resources for Spoken Language Systems. Part IV, section B. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 1997.

YULE, George. El lenguaje. Madrid: Editorial Akal, 2007.

<http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Yule%20-%20Cap%20XII%20%20Pragmatica.pdf> (19/11/2020).

ZARRATEA, Tadeo; ACOSTA, Feliciano. Avañe'e. Manual para leer y escribir en Guaraní. Asunción: Servilibro, 2013.

Estudio sobre el yeísmo en la provincia de Jaén³⁴

Inmaculada Zamora López³⁵

Resumo: O propósito principal deste trabalho é analisar as ocorrências deste fenômeno linguístico da língua espanhola: *yeísmo*, precisamente, na província de Jaén. Para alcançar este objetivo o presente trabalho se realizou em duas etapas. Em primeiro lugar, fizemos uma revisão dos dados já levantados previamente sobre o *yeísmo* na referida região andaluza. Em segunda instância, elaboramos um experimento empírico que se limitou em coletar um corpus sonoro para posteriormente fazer dele uma análise acústica. Os resultados dão provas de que a província se encontra na quarta e última fase deste fenômeno. Ainda que seja possível encontrar uma grande gama de variação dentro deste processo. Com isso, percebemos que as ocorrências mais frequentes estão em grupos de mulheres dos centros urbanos. Portanto, não cabe dúvida de que esta variação goza de prestígio e vitalidade.

Palavras-chave: *yeísmo*; variação fonética; dialetologia; mudança linguística.

Resumen: El propósito principal de este estudio es analizar el estado del yeísmo en la provincia de Jaén. Para conseguir dicho objetivo se realiza, en primer lugar, una revisión de los datos ya existentes sobre el yeísmo en esta región andaluza y, en segundo lugar, se elabora un experimento empírico, que consiste en recabar un corpus sonoro para su posterior análisis acústico. Los resultados muestran que la provincia se encuentra en la cuarta y última fase del proceso, aunque hay mucha variación dentro del fenómeno; el yeísmo rehilado se da preferentemente en mujeres de núcleos urbanos. Es, sin duda, un cambio que goza de prestigio y vitalidad.

Palabras clave: yeísmo; variación fonética; dialectología; cambio lingüístico.

Abstract: The principal goal of this paper is to analyze the current state of *yeísmo* focusing on the special case of Jaen. In order to achieve this, the methodology of the present academic research is consisted of two main parts: The theoretical part, which encloses a review of the already existing data about *yeísmo* in this Andalusian region, and the practical part, provided through an empirical experiment which was carried out with the final aim to analyze acoustically the collected sound corpus. The results reveal that the province is currently in the fourth and last phase of the process, although there is plenty of variation within the phenomenon; *yeísmo rehilado* occurs mostly among women from urban areas. Is, without a doubt, a change that possesses prestige and vitality.

Keywords: *yeísmo*; phonetic variation; dialectology; linguistic change.

³⁴ El presente trabajo es una reescritura y reanálisis del Trabajo de Fin de Grado titulado *Estudio sobre el rehilamiento en la provincia de Jaén. El caso de la Loma, Sierra Mágina y Sierra de Cazorla*, que fue publicado en 2018 en el repositorio de la Universidad de Salamanca: <https://gredos.usal.es/>.

³⁵ Graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca (USAL). Máster en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato con especialidad en Lengua y Literatura Castellana por la Universidad de Salamanca (USAL). E-mail: inmzamolop@gmail.com.

1 Introducción

El yeísmo es uno de los cambios fonéticos del español actual que más expectación ha generado entre los estudiosos, dando lugar a numerosos trabajos que pretenden mostrar el estado de este en diferentes áreas geográficas hispanohablantes (GÓMEZ; MOLINA MARTOS 2013). No es de extrañar tal interés en dicho fenómeno, ya que no solo afecta a la configuración fonológica del español, sino que permite entrever el rumbo que puede tomar el español del futuro.

En este punto conviene precisar qué entendemos por yeísmo; consiste en la pérdida de la distinción entre los fonemas /ʎ/ y /j/ en favor de /j/ por su proximidad, dado que, en el análisis acústico, únicamente se diferencian de manera significativa en la frecuencia del primer formante –comparando su duración, la duración de sus transiciones y la frecuencia de los tres primeros formantes– (ROST 2015). Asimismo, debemos señalar que elegimos la transcripción del fonema aproximante palatal como /j/, siguiendo la propuesta de ROST (2013), al considerar que el símbolo [j] representa a la semiconsonante y [j̞] a la consonante fricativa.

Realmente la desfonologización del fonema lateral es solo una fase dentro de este cambio fonético, que presenta dos vías evolutivas: o la elisión de la consonante o la tendencia al refuerzo articulatorio. En el primer caso encontramos realizaciones de la consonante menos tensas, con tendencia a la lenición, como ocurre en áreas centroamericanas (ROST 2014); en el segundo caso, según MORENO FERNÁNDEZ (2004), el fenómeno se desarrolla en cuatro fases: 1) distinción entre /ʎ/ y /j/, 2) distinción con algunos casos de variación, 3) yeísmo y 4) yeísmo con soluciones rehiladas.

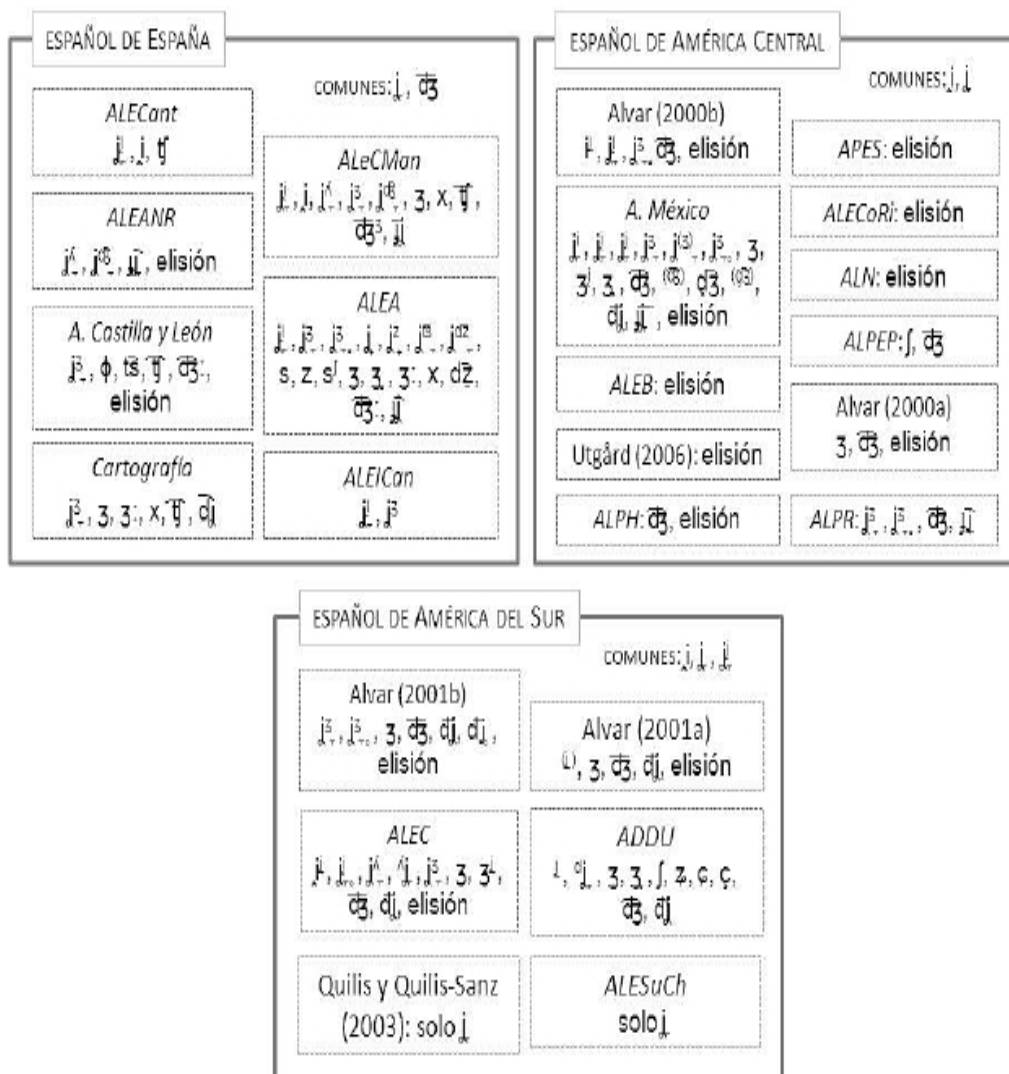
Es preciso aclarar que en el presente trabajo entenderemos por soluciones rehiladas aquellas en las que la tensión articulatoria es tal que se produce una corriente de aire turbulenta; esta se manifiesta acústicamente como ruido en la parte alta del espectro. Por lo tanto, con esta denominación englobamos tanto a los alófonos fricativos como a los africados, ya que “es posible encontrar ejemplos abundantes de sonidos que suponen un punto intermedio” (ROST 2013: 181).

Los diferentes estudios dialectales parecen mostrar que en la península Ibérica hay una tendencia a soluciones rehiladas (Figura 1), como apuntaba MORENO FERNÁNDEZ (2004); este hecho contrasta con lo señalado por TORREBLANCA (1980: 512):

[...] el español moderno está experimentando un proceso general de lenición articulatoria de las consonantes, en cualquier posición silábica, el cual se manifiesta de modos distintos: caída de las fricativas sonoras, sonorización de las sordas, fricativización de las oclusivas y aspiración de algunas fricativas

pues, lejos de tratarse de un proceso de lenición, el rehilamiento es un refuerzo articulario.

Figura 1 – Esquema de las realizaciones yeístas obtenidas en los diversos atlas lingüísticos consultados



Fuente: Extraído de ROST (2014: 159).

Algunos autores han defendido que el yeísmo es un fenómeno meridional, propio de las hablas andaluzas, y que, desde estas, comenzó a difundirse al resto de la Península. Sin embargo, el yeísmo surge de forma independiente en las diferentes regiones, aunque en Andalucía encontró las condiciones sociolingüísticas idóneas para prosperar (PENNY 2004); si bien es cierto que la inmigración andaluza tuvo mucho que ver en el desarrollo del yeísmo en algunas regiones, como es el caso de Madrid (MOLINA MARTOS 2006). Por otro lado, se subraya que se trata de un cambio en el que los núcleos urbanos marcan la pauta de difusión, por lo que no es de extrañar que los pueblos se encuentren en fases más atrasadas (MORENO FERNÁNDEZ 2004).

Con el presente estudio buscamos dilucidar 1) en qué fase se encuentra el yeísmo en la provincia de Jaén, 2) si existe diferencia entre el yeísmo rural y el yeísmo urbano en dicha región andaluza y 3) qué factores sociales son relevantes para la presencia o ausencia de soluciones rehiladas.

2 El yeísmo en la provincia de Jaén

Los estudiosos fijan el yeísmo en Andalucía en su cuarta fase: “El yeísmo meridional español [...] está actualmente consolidado en la cuarta y más innovadora de las etapas propuestas por MORENO FERNÁNDEZ, con soluciones deslateralizadas, adelantadas y rehilantes” (GÓMEZ; MOLINA MARTOS 2013: 94-95). No obstante, el andaluz es un dialecto que se extiende por un amplio territorio, llegando a sobrepasar los límites geográficos de la comunidad, por lo que el fenómeno cuenta con una gran variación, como puede observarse en el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía-ALEA* (ALVAR *et al.* 1961-1973).

En la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE; ASALE 2011) se indica que, en general, Andalucía es yeísta, aunque todavía existen zonas donde la distinción se conserva, especialmente en la parte oriental y en zonas de Sevilla y Huelva. Se señala la provincia de Jaén y las áreas colindantes como zonas rehilantes, donde las realizaciones más frecuentes son la fricativa prepalatal y la alveolopalatal [z]. Por su parte, LLORENTE (1962) situaba el rehilamiento andaluz en la zona occidental, propagándose por el valle del Guadalquivir hasta la Loma ubetense.

En el año 2011 Assumpció ROST realizó una recopilación de los datos aportados por diferentes investigadores sobre las realizaciones de la lateral en todo el

dominio hispanohablante que utilizaremos para abordar el estado del yeísmo en la provincia de Jaén; concretamente manejaremos los datos extraídos del ALEA, ya que con ellos se contrastaron las soluciones descritas en los demás estudios dialectales.

En lo que respecta al yeísmo jiennense, en el ALEA aparecen como localidades conservadoras de la lateral palatal Santiago de la Espada, Porcuna, Santiago de Calatrava, Alcaudete, Valdepeñas de Jaén y Noalejo; en el caso de Porcuna, Santiago de Calatrava y Alcaudete esta lateral se adelanta, convirtiéndose en alveolar, mientras que en Valdepeñas de Jaén y Noalejo a la lateral alveolar la sigue una semiconsonante palatal. Esta información contrasta con lo dicho por ALVAR (1996), que sitúa la conservación de esta consonante en el este de Jaén, y LLORENTE (1962), que lo hace en las sierras de Segura y Cazorla.

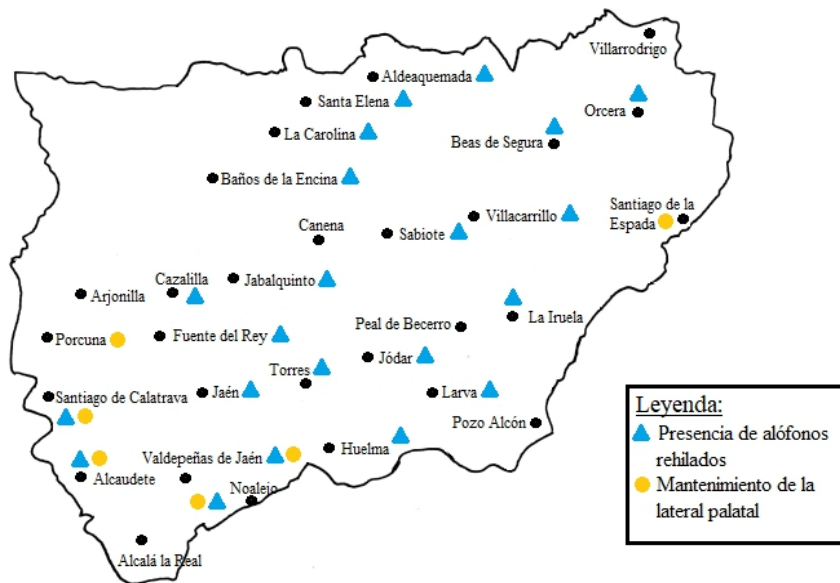
En la última de las fases se hallan las localidades de Aldeaquemada, Santa Elena, Baños de la Encina, Santisteban del Puerto, Beas de Segura, Villacarrillo, Cazalilla, Torrequebradilla, Jódar, Pozo-Alcón, Torres, Huelma, Jaén, Fuerte del Rey, Santiago de Calatrava, Alcaudete, Valdepeñas de Jaén, Noalejo, Alcalá la Real, Jabalquinto, Larva, Isabela (La Carolina), Orcera, Sabiote y La Iruela, con alófonos que van desde la aproximante palatal con tendencia al rehilamiento hasta la africada palatal:

Cuadro 1 – Alófonos rehilados hallados en la provincia de Jaén

Alófonos aproximantes	Alófonos fricativos	Alófonos africanos
<ul style="list-style-type: none"> – aproximante palatal ligeramente rehilada [j̞]. – aproximante rehilada semisorda [j̞̰]. – aproximante que tiende a africada alveolar sorda [j̞̰̰̰]. 	<ul style="list-style-type: none"> – fricativa palatal sonora [ʒ], que en algunas zonas se ensordece en [ʒ̰]. – fricativa prepalatal sonora con rehilamiento. – corono-alveolar plana sonora con rehilamiento [z̞̰], que en algunas localidades se ensordece en [s̞̰]. 	<ul style="list-style-type: none"> – africada prepalato-alveolar sonora «con momento oclusivo poco tenso» [dʒ̞̰] – africada palatal sonora [dʒ̞̰] – africada palatal sonora con el momento fricativo prolongado y rehilado [dʒ̞̰̰̰]

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del ALEA citados en ROST (2011).

Figura 2 – Mapa-resumen de los datos extraídos del ALEA



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del ALEA citados en ROST (2011).

3 Metodología

Para poder esclarecer las hipótesis previamente expuestas, hemos elaborado un experimento fonético que nos permitirá recabar un corpus sonoro para su posterior análisis acústico. Acudimos a cuatro localidades de la provincia de Jaén: Úbeda, Jódar, Peal de Becerro y Quesada, con la finalidad de elaborar dicho corpus sonoro. La selección de estas poblaciones viene motivada porque o no se tienen datos de estas o no aparecen alófonos rehilados, a excepción del municipio de Jódar, como puede comprobarse en el mapa-resumen de los datos extraídos del ALEA (Figura 2).

De Jódar –ubicada en el centro sur de la provincia– y de Peal de Becerro –en el sureste– ya hay datos en el ALEA, de la primera se indica que aparece el alófono aproximante palatal ligeramente rehilado [j̞] y en la segunda se encuentra el alófono aproximante palatal; sin embargo, de Úbeda –en el centro de Jaén– y Quesada –en el sureste– no se tiene información. Aunque, siguiendo lo expuesto por LLORENTE (1962), Peal de Becerro y Quesada serían zonas de conservación del fonema lateral palatal, pues ambos pueblos se encuentran ubicados en la comarca Sierra de Cazorla.

Conviene precisar que Úbeda y Jódar son reconocidas como ciudades, la primera de estas tanto cuantitativa, pues cuenta con una población que ronda los 35000 habitantes, como cualitativamente, ya que dispone de sedes universitarias, hospitales, centros comerciales; mientras que la segunda solo lo es cuantitativamente, con una

población que ronda los 12000 habitantes. En contraste, tanto Quesada como Peal de Becerro se consideran pueblos, en ambos casos el número de habitantes roza los 5500 habitantes.

Para la recogida de las muestras sonoras hemos seleccionado a un total de ocho informantes, cuatro mujeres y cuatro hombres, un informante masculino y femenino por cada municipio; con esto procuramos saber si la variable *sexo* es pertinente en la aparición o no de alófonos rehilados. Todos ellos son naturales de las localidades donde se centra el estudio, al igual que, al menos, uno de sus progenitores y, además, ninguno de los hablantes ha estado fuera de la localidad por más de cinco años.

Hemos considerado acertado controlar la variable *edad* al tratarse de uno de los factores más importantes en la variación lingüística (CASADO FRESNILLO 2014), puesto que, si el fenómeno se da entre los jóvenes, no está en desuso; por ello, los sujetos que participan en nuestro estudio tienen una edad comprendida entre los 20 y los 35 años. Estos, a su vez, pertenecen a una clase social trabajadora media-alta y el nivel mínimo de formación es bachillerato o equivalente, al estimar oportuno homogeneizar factores sociales como la clase social y el nivel educativo.

Concretamos los datos de los informantes mediante del siguiente cuadro:

Cuadro 2 – Características de los participantes del estudio

Mujer de Jódar de 22 años de edad, con carrera universitaria. Reside cuatro años en Alicante, únicamente en período lectivo. Madre y padre naturales de Jódar.
Hombre de Jódar de 26 años, con carrera universitaria. Vive durante un año en Córdoba y tres en Jaén, únicamente en período lectivo. Madre y padre naturales de Jódar.
Mujer de Úbeda de 30 años; cuenta con el título de Bachillerato. Vive durante cinco años en Benidorm. Madre natural de Córdoba, aunque se traslada a los 7 años a Úbeda, y padre natural de Úbeda.
Hombre de Úbeda de 32 años, con formación profesional de grado superior. Vive por tres años en Londres. Padre natural de Úbeda y madre de Jódar.
Mujer de Quesada de 30 años, con formación profesional de grado superior. Vive en Jaén, Linares y Motril por cortos períodos de tiempo. Madre y padre procedentes de Quesada.
Hombre de Quesada de 35 años, con Formación profesional de grado superior. Nunca ha vivido en otro lugar. Madre y padre naturales de Quesada.
Mujer de Peal de Becerro de 20 años, con carrera universitaria. Vive en Jaén durante tres años, aunque únicamente en período lectivo. Madre natural de Cazorla y padre natural de Palencia, aunque se traslada recién nacido a Peal de Becerro.
Hombre de Peal de Becerro de 35 años, con formación profesional de grado superior. Vive un año en Almuñécar y tres meses en Jaén, siempre durante el período lectivo. Madre natural de Jódar y padre procedente de Peal de Becerro.

Fuente: Elaboración propia.

A estos hablantes se les expuso a un componente visual, unas imágenes, generalmente dibujos, que debían describir minuciosamente. Con dichas imágenes se procuraba que los informantes pronunciaran las palabras *payaso*, *caballito*, *llaves*, *cuello*, *reyes* y *yogur*. Seleccionamos estas palabras con la finalidad de obtener realizaciones del grafema *y* –en su valor consonántico– y del dígrafo *ll* en sílaba tanto tónica como átona y en contacto con vocal palatal o sin contacto con esta; con ello buscábamos comprobar la importancia del contexto fónico en la aparición o no de alófonos rehilados.

Cuadro 3 – Entorno fónico de las consonantes *y*, *ll* en las palabras seleccionadas

<i>Caballito</i> . Originariamente pronunciada como [ʎ]. Encontramos la consonante en sílaba tónica, precedida de vocal central y seguida de vocal palatal.
<i>Cuello</i> . Originariamente pronunciada como [ʎ]. Encontramos la consonante en sílaba átona, precedida de vocal palatal y seguida de vocal velar.
<i>Llaves</i> . Originariamente pronunciada como [ʎ]. Consonante en sílaba tónica, precedida por fonética sintáctica y seguida de vocal central.
<i>Payaso</i> . Originariamente pronunciada como [j]. Aparece en sílaba tónica, precedida y seguida de vocal central.
<i>Reyes</i> . Originariamente pronunciada como [j]. Consonante en sílaba átona, precedida y seguida de vocal palatal.
<i>Yogur</i> . Originariamente pronunciada como [j]. Encontramos la consonante en sílaba átona y seguida de vocal velar.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, las muestras obtenidas de la palabra *yogur* no se han tenido en cuenta en este estudio. Esto se debe a que hay una gran disparidad en los resultados: algunos de los sujetos que participaron en la encuesta pronunciaban *un yogur* nasalizando la vocal velar como consecuencia de la elisión de la nasal implosiva, lo que suponía un contexto intervocálico por fonética sintáctica, mientras que otros pronunciaban la nasal, aunque muy relajada, lo cual afectaba a la articulación de la consonante palatal.

Mediante dicha encuesta hemos obtenido un total de 40 grabaciones –cinco por cada informante– de habla semiespontánea con un registro coloquial e informal, con el fin de comprobar si las realizaciones rehiladas se dan o no en un sociolecto medio. Para alcanzar este registro se han tenido en cuenta factores extralingüísticos que puedan implicar una variación estilística (CASADO FRESNILLO 2014):

1. El campo: se buscaba que la situación comunicativa fuera familiar para el hablante, por lo que la encuesta se realiza en un lugar conocido por este,

concretamente se lleva a cabo en la residencia habitual del sujeto. Por otro lado, previa a la realización de la encuesta, se mantiene una conversación cotidiana, en consecuencia, el encuestado siente que controla el tema y evita el registro formal.

2. El tenor o tipo de relación entre los interlocutores: la encuestadora mantiene su variedad dialectal, que coincide con la de los informantes; además, cuando se les pide a los hablantes que realicen la descripción del componente visual, se recurre a un léxico común, conocido y coloquial, con lo que el interlocutor no concibe la encuesta como una conversación formal.

Por otro lado, pese a que los informantes saben en todo momento que se les está grabando, se prescinde del uso de grabadora y se opta por usar un teléfono móvil, concretamente la aplicación *Grabadora de voz* versión 20.1.86.12 de un móvil Samsung Galaxy J5, que recoge sonidos con una frecuencia de 48 kHz a 256 kbps, eliminando la presión que supone para el hablante tener delante un objeto tan poco cotidiano como es una grabadora. Además, para evitar que el sujeto centre la atención en la pronunciación de la *y* o la *ll*, no se le comunica el objeto de la encuesta hasta la finalización de la misma.

4 Análisis acústico

Una vez hemos obtenido el corpus sonoro, nos servimos del programa informático Praat, una herramienta para el análisis fonético, el cual se realiza mediante espectrogramas que hemos ajustado para obtener un rango de frecuencias comprendido entre los 0 y 10000 Hz, ya que la fricción se sitúa en las frecuencias más altas del espectro. Además, utilizamos un filtro de banda ancha, que resulta idóneo para mostrar cualidades de los sonidos tales como los ruidos fricativos, que son de suma importancia para nuestro trabajo, los formantes vocálicos o las explosiones (MARTÍNEZ CELDRÁN; FERNÁNDEZ PLANAS 2007).

4.1 Las ciudades: Úbeda y Jódar

La informante femenina de la localidad de Jódar presenta un total de cuatro alófonos extraídos de los cinco segmentos sonoros a analizar. En primer lugar, en la palabra *reyes* (Figura 3.a) encontramos formantes en la parte baja del espectro y fricción o ruido en altas frecuencias; concretamente dicha fricción comienza en torno a los 5800 Hz. Siguiendo la propuesta de ROST (2013), transcribimos tal alófono como [ʒ^h], es decir, como una fricativa aproximantizada/espírantada; nos decantamos por esta denominación al considerar que predominan los rasgos fricativos frente a los aproximantes.

Por lo que respecta a las palabras *caballito* y *llaves* (Figura 3.b y 3.c) son pronunciadas con un alófono dividido en dos fases: en un primer momento encontramos formantes y no aparece fricción en frecuencias altas del espectro, por lo que esta fase corresponde a una aproximante palatal [j]; sin embargo, después, en el segundo momento de la consonante, se mantienen los formantes, pero se puede observar fricción en altas frecuencias. En el caso de *caballito* la fricción comienza en torno a los 5000 Hz, en contraste con *llaves*, donde la fricción se inicia cerca de los 7600 Hz.

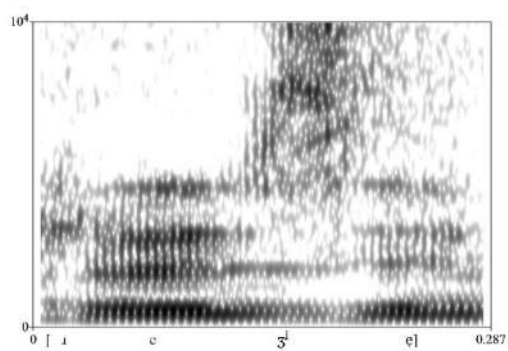
Elegimos transcribir *caballito* con [jʒ^h], al considerarla una aproximante palatal seguida de una fricativa aproximantizada; utilizamos el símbolo diacrítico [^h] no para marcar la existencia de una consonante africada, sino resaltar la presencia de una consonante en dos fases. La palabra *llaves*, en cambio, se transcribe con [jʒ^h], esto es, una consonante aproximante palatal seguida de una aproximante fricativizada, puesto que en este caso priman los rasgos aproximantes.

En la palabra *cuello* (Figura 3.d) encontramos un alófono fricativo sin formantes [ʒ], cuya fricción comienza desde frecuencias inferiores a los anteriores casos, sobre los 2900 Hz, lo que nos indica que su punto de articulación es más atrasado, al situarse su pico principal en frecuencias más bajas:

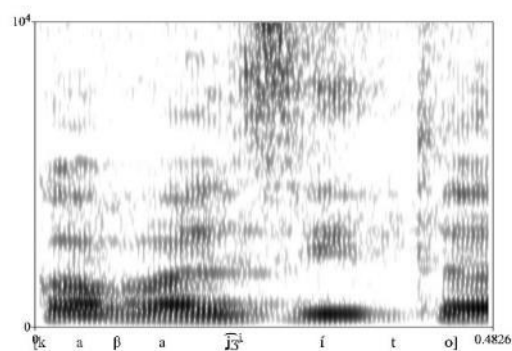
El punto de articulación queda bien establecido [...] por la frecuencia en la que aparecen los picos más prominentes. La enorme intensidad global del ruido que empieza sobre los 3000 Hz y presenta su pico más prominente hacia los 3400 Hz caracteriza a la [s], sin lugar a dudas. La velar [x] [...] es la que posee frecuencias más bajas en su pico principal (MARTÍNEZ CELDRÁN; FERNÁNDEZ PLANAS 2007: 108).

El único alófono no rehilado que pronuncia esta informante lo encontramos en la palabra *payaso* (Figura 3.e), donde hallamos una aproximante; sin embargo, esta se articula de una forma más abierta que la [j], ya que su primer formante está en torno a los 480 Hz, y más atrasada, con el F2 rondando los 1900 Hz. El alófono se encuentra más cercano a la [e], no es de extrañar pues “en numerosas áreas del dominio lingüístico se han detectado una pronunciación que no coincide con un sonido aproximante (consonántico) sino que parece ser más abierto” (ROST 2013: 175), a lo que se suma el hecho de que el alófono esté rodeado de vocales centrales.

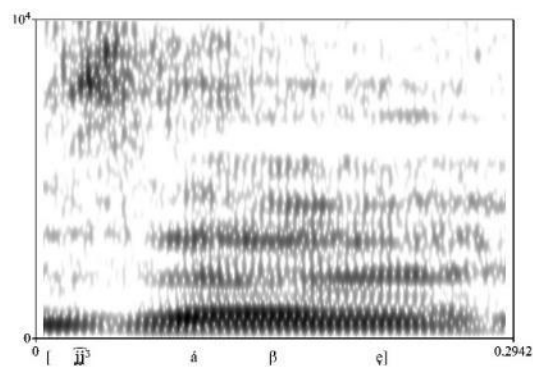
Figura 3 – Espectrogramas de las secuencias pronunciadas por la mujer de Jódar



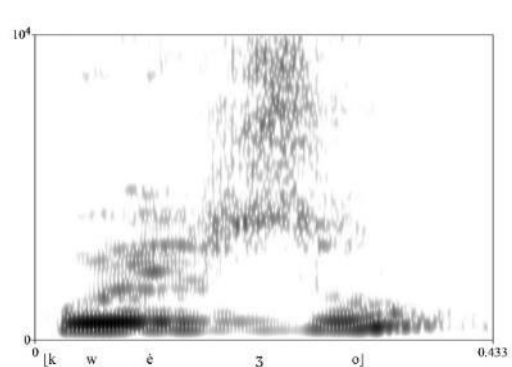
a) Espectrograma de la secuencia *reyes*



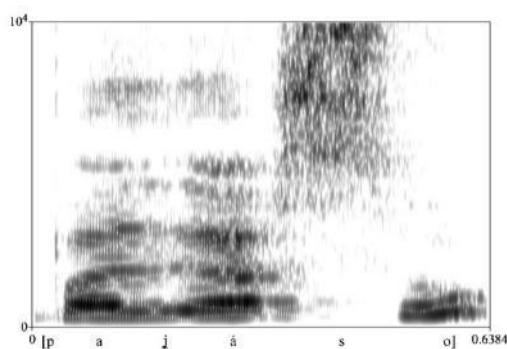
b) Espectrograma de la secuencia *caballito*



c) Espectrograma de la secuencia *llaves*



d) Espectrograma de la secuencia *cuello*



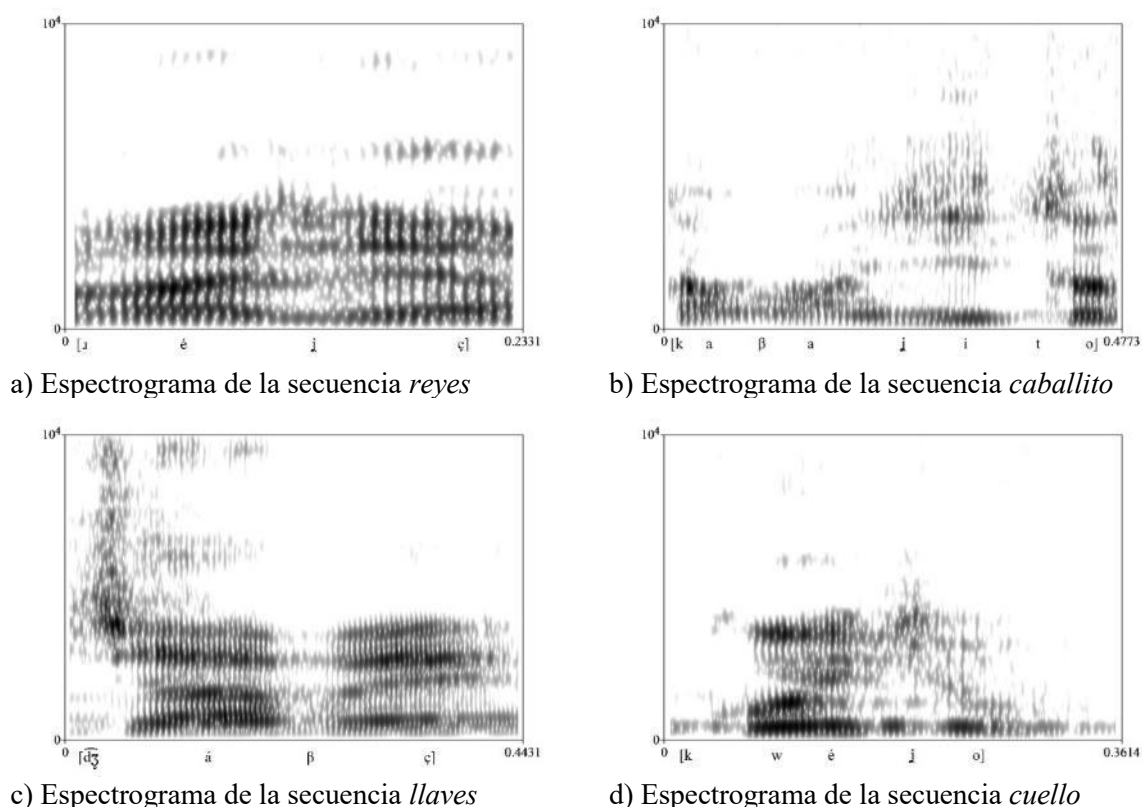
e) Espectrograma de la secuencia *payaso*

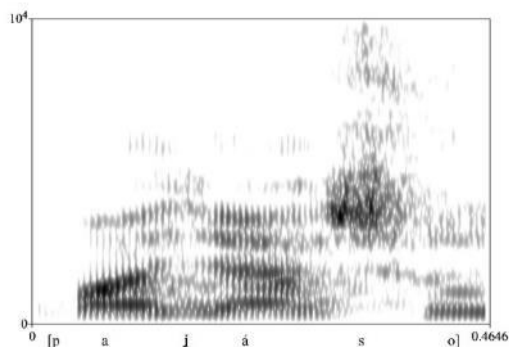
Fuente: Elaboración propia.

El informante masculino de esta localidad, en cambio, únicamente presenta dos alófonos en las cinco muestras sonoras. El alófono mayoritario es el aproximante palatal [j], esto es, con formantes claros y sin ruido de fricción; se da en las secuencias *reyes*, *caballito*, *cuello* y *payaso* (Figura 4.a, 4.b, 4.d y 4.e). Sin embargo, en el caso de *llaves* se manifiesta un alófono que comienza con una oclusión donde puede observarse una barra de sonoridad, por lo que aducimos que es sonora; tras esta, se inicia ruido de fricción y la barra de sonoridad va desapareciendo progresivamente, es decir, posee una barra de sonoridad parcial. Por lo tanto, tenemos una africada palatal ensordecida [dʒ] (Figura 4.c).

La pronunciación africada es habitual, según NAVARRO TOMÁS (1990), cuando la consonante se encuentra en posición inicial, tras nasal o /l/; no obstante, en este caso, por fonética sintáctica, la consonante se hallaba tras una vocal [a] más abierta de lo normal para marcar el plural –el sujeto dice textualmente: “unas llaves antiguas”–, por lo que encontrar este alófono no es esperable.

Figura 4 – Espectrogramas de las secuencias pronunciadas por el hombre de Jódar

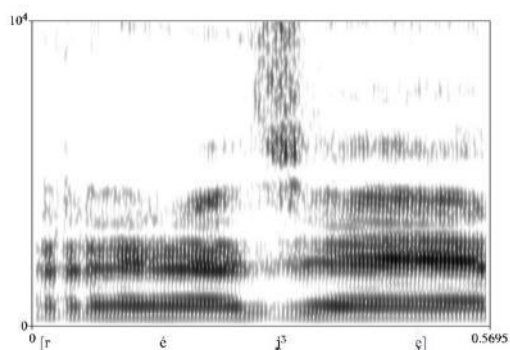




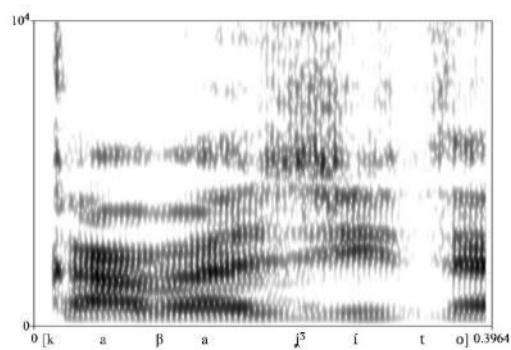
e) Espectrograma de la secuencia *payaso*
Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la cuidada de Úbeda, la mujer presenta en todos los casos, independientemente del contexto fónico, un alófono que cuenta con barra de sonoridad, formantes en las frecuencias bajas del espectro y ruido de fricción en altas frecuencias; nos encontramos, por lo tanto, ante una aproximante palatal sonora fricativizada [j̥^s] (Figura 5).

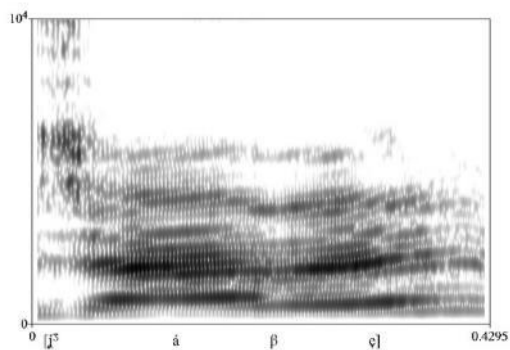
Figura 5 – Espectrogramas de las secuencias pronunciadas por la mujer de Úbeda



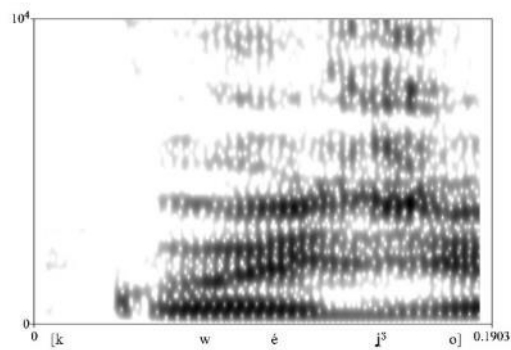
a) Espectrograma de la secuencia *reyes*



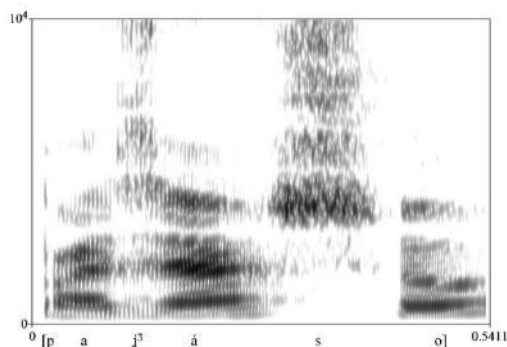
b) Espectrograma de la secuencia *caballito*



c) Espectrograma de la secuencia *llaves*



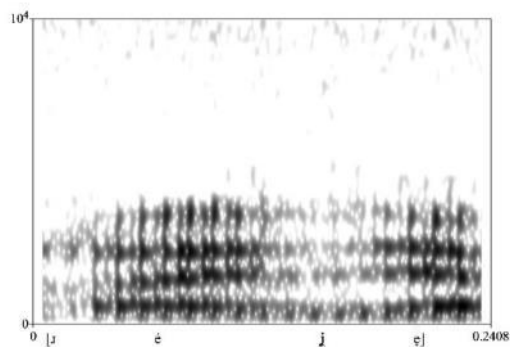
d) Espectrograma de la secuencia *cuello*



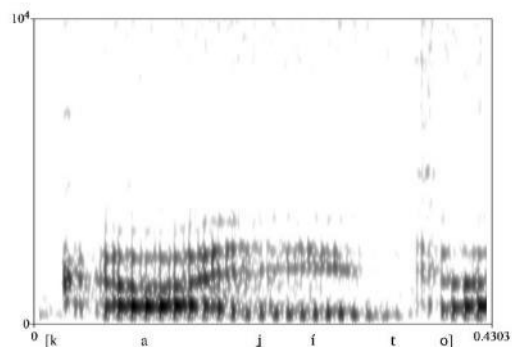
e) Espectrograma de la secuencia *payaso*
Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que todos los alófonos producidos por la mujer ubetense sean rehilados contrasta con el hecho de que ninguno de los emitidos por el hombre de esta localidad lo sea. En todos los casos encontramos un alófono con formantes, con barra de sonoridad y sin fricción: una aproximante palatal sonora [j̃] (Figura 6).

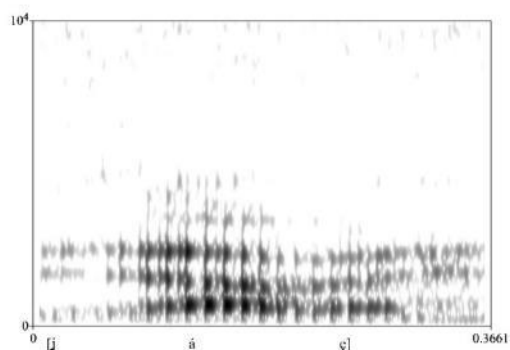
Figura 6 – Espectrogramas de las secuencias pronunciadas por el hombre de Úbeda



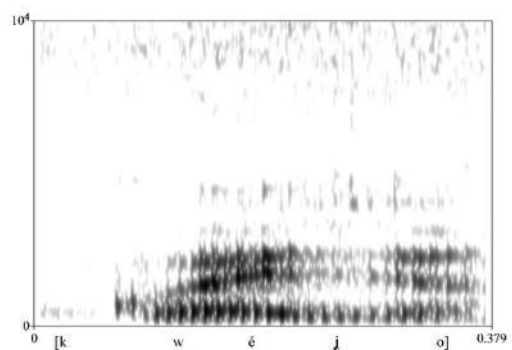
a) Espectrograma de la secuencia *reyes*



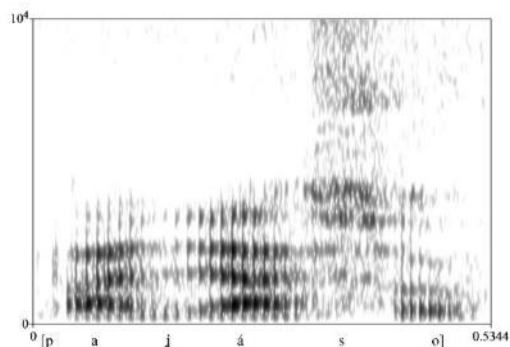
b) Espectrograma de la secuencia *caballito*



c) Espectrograma de la secuencia *llaves*



d) Espectrograma de la secuencia *cuello*



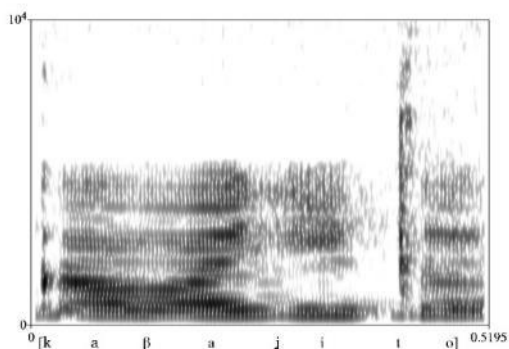
e) Espectrograma de la secuencia *payaso*
Fuente: Elaboración propia.

4.2 Los pueblos: Peal de Becerro y Quesada

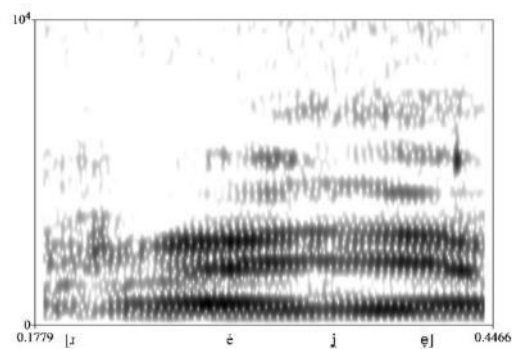
La mujer de Peal de Becerro pronuncia la aproximante palatal sonora [j] en la mayoría de los casos (Figura 7.a y 7.b); sin embargo, en la palabra *payaso* observamos una oclusión con barra de sonoridad, esto es, una realización palatal oclusiva sonora [J] a la que le sigue la semiconsonante palatal [j] (Figura 7.c).

Podría pensarse que se trata de las llamadas oclusivas palatales de doble articulación [Jj], sin embargo, por la frecuencia a la que se encuentra el primer formante consideramos que se trata de la semiconsonante pues “en esta [la consonante aproximante palatal sonora] el primer formante se ubica a una frecuencia significativamente más baja [...], lo que indica un grado de constricción mayor” (ROST 2013: 177).

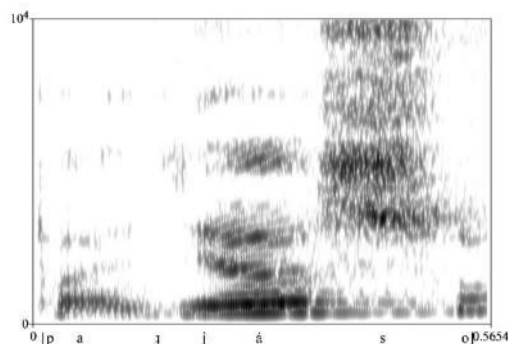
Figura 7 – Espectrogramas de las secuencias pronunciadas por la mujer de Peal de Becerro



a) Espectrograma de la secuencia *caballito*



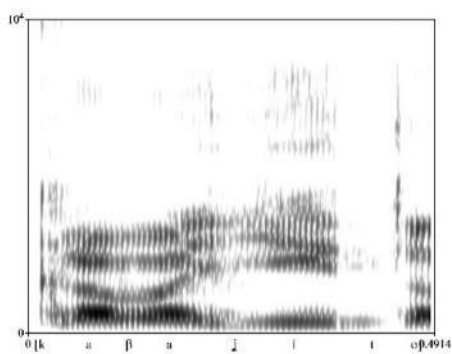
b) Espectrograma de la secuencia *cuello*



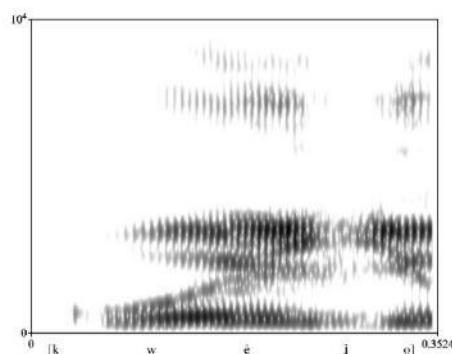
c) Espectrograma de la secuencia *payaso*
Fuente: Elaboración propia.

En el informante masculino de Peal de Becerro solo hallamos la realización aproximante palatal sonora [j], independientemente del contexto fónico (Figura 8).

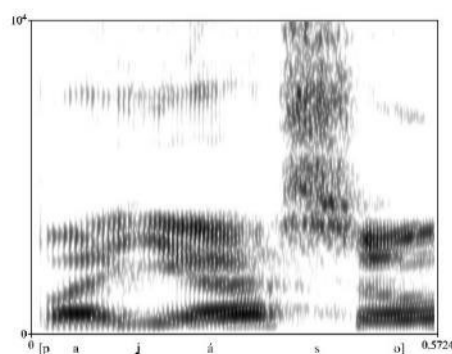
Figura 8 – Espectrogramas de las secuencias pronunciadas por el hombre de Peal de Becerro



a) Espectrograma de la secuencia *caballito*



b) Espectrograma de la secuencia *cuello*



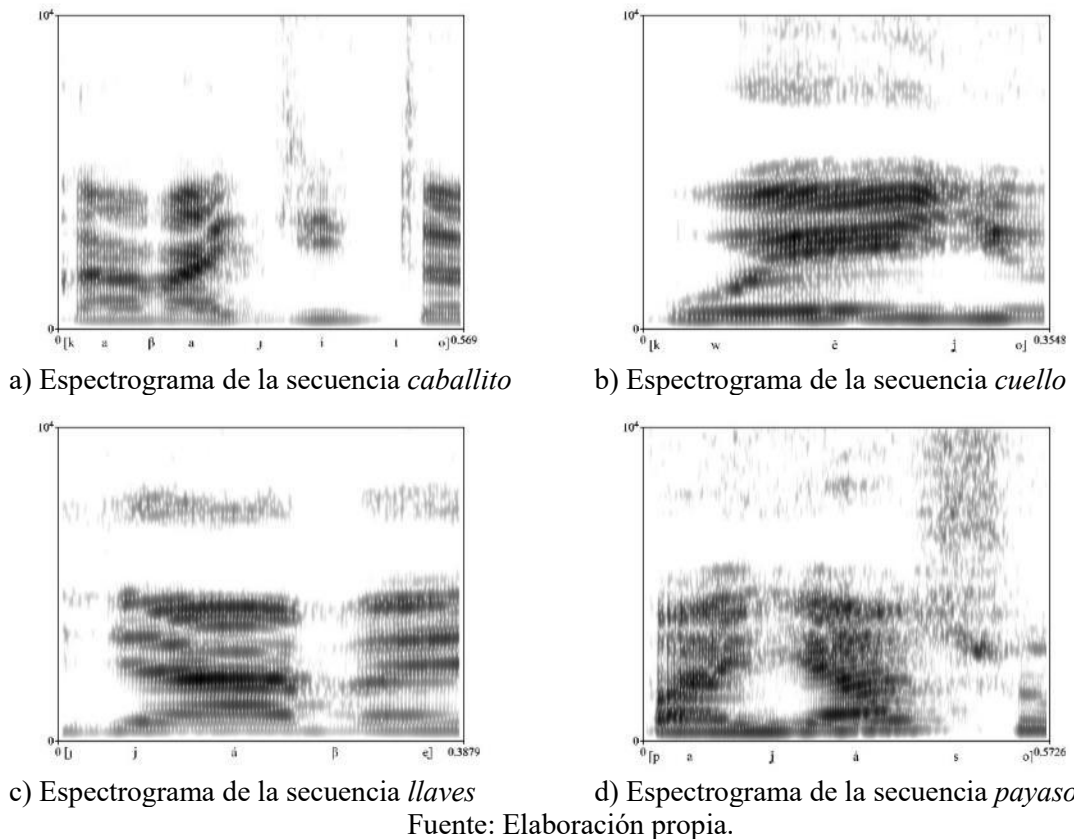
c) Espectrograma de la secuencia *payaso*
Fuente: Elaboración propia.

La informante de Quesada combina el alófono aproximante palatal sonoro [j] en las secuencias *cuello*, *payaso* y *reyes* con una realización oclusiva palatal sonora [j] en *caballito* y *llaves*. Sin embargo, mientras que en *caballito* solo aparece el alófono

oclusivo (Figura 9.a), en *llaves*, al igual que ocurría con la informante pealeña en la secuencia *payaso*, a la oclusión le sigue una semiconsonante palatal [j] (Figura 9.c).

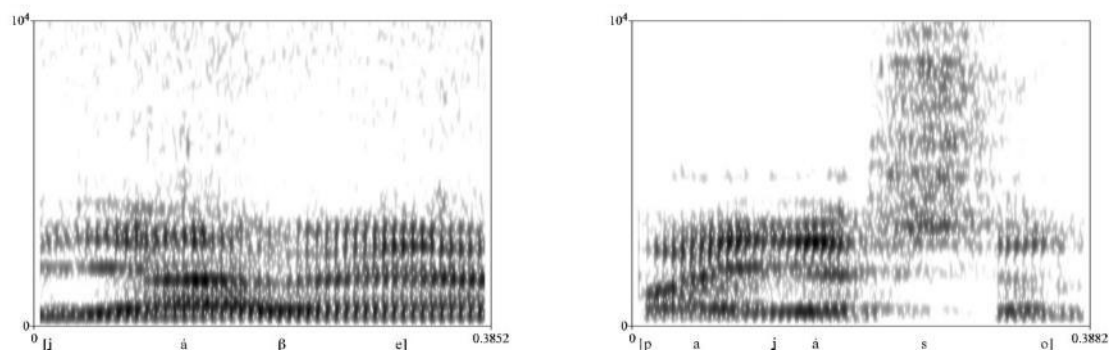
Observando detenidamente el espectrograma de la palabra *caballito*, podría creerse que estamos antes una consonante africada con una fase de oclusión a la que le sigue un momento de fricción; nosotros, en cambio, consideramos que, dada la duración del segmento, se trata más bien de la fase de explosión de la consonante oclusiva palatal. Sobre esta consonante señala QUILIS (1993: 298) que “la realización [j] no presenta momento fricativo, siendo la duración media del momento explosivo de 4,5 cs. [...] aparece una fricación muy breve en la parte superior del espectro; pero realmente, más que fricación, es la explosión de la palatal”.

Figura 9 – Espectrogramas de las secuencias pronunciadas por la mujer de Quesada



El informante masculino de la localidad de Quesada en todos los casos articula la aproximante palatal sonora [j] (Figura 10).

Figura 10 – Espectrogramas de las secuencias pronunciadas por el hombre de Quesada



a) Espectrograma de la secuencia *llaves*

Fuente: Elaboración propia.

b) Espectrograma de la secuencia *payaso*

5 Resultados

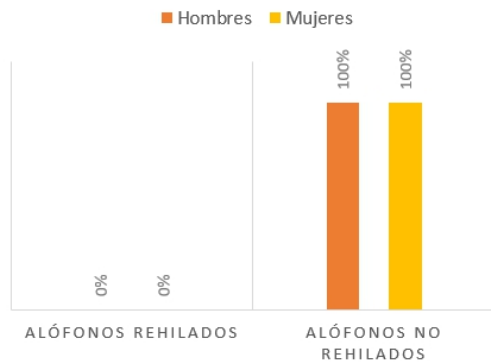
En primer lugar, llama la atención la poca importancia del contexto fónico en la aparición de alófonos rehilados; únicamente parece relevante en el caso de la informante procedente de la localidad de Jódar. En su caso los alófonos más fricativos se producen cuando la consonante va precedida de vocal palatal tónica, mientras que los alófonos aproximantes se dan al estar la consonante rodeada de vocales centrales.

Cuando el rehilamiento se manifiesta, encontramos mayoritariamente alófonos aproximantes palatales sonoros que se fricativizan. De los cuarenta segmentos sonoros analizados, treinta y cuatro realizaciones son aproximantes, es decir, el 85% de los casos analizados. De estas 34 pronunciaciones aproximantes, veintisiete corresponden a la consonante aproximante palatal sonora, mientras que las cuatro restantes presentan rehilamiento, esto es, el 5%. También se observan dos casos de fricativas (el 5%), tres casos de alófonos oclusivos (el 7,5%) y uno de africados (2,5%). En definitiva, hallamos un total de diez realizaciones rehiladas, entendiendo por rehiladas todas aquellas en las que aparezca ruido de fricción, ya sean aproximantes fricativizadas, fricativas o africadas; lo que supone un 25% de los casos estudiados.

El rehilamiento se concentra en los informantes femeninos, siendo las mujeres las productoras del 90% de las realizaciones en las que encontramos fricción. Además, todos los alófonos rehilados se dan en las ciudades de Úbeda y Jódar; únicamente en esta última población encontramos una pronunciación rehilada emitida por un informante masculino. Los hablantes varones optan principalmente por la consonante

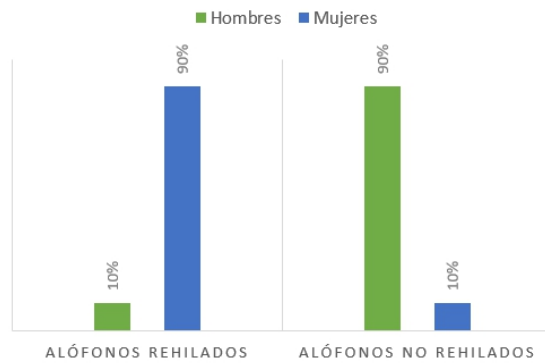
aproximante palatal sonora [j], llegando a ser productores del 77,37% de los casos totales de aparición de este alófono.

Figura 11 – Gráfica del rehilamiento en los pueblos de Quesada y Peal



Fuente: Elaboración propia.

Figura 12 – Gráfica del rehilamiento en las ciudades de Úbeda y Jódar



Fuente: Elaboración propia.

6 Conclusiones

Sumando los datos recabados con nuestro experimento y los datos extraídos del ALEA, podemos concluir que la provincia de Jaén, en general, se encuentra actualmente en la cuarta fase del yeísmo, es decir, con soluciones rehiladas y adelantadas. Sin embargo, debemos destacar que los pueblos con menor número de habitantes no presentan rehilamiento aún, ni en hombres ni en mujeres. Esto nos indica que el fenómeno se expande desde los núcleos urbanos a los núcleos rurales, como ya apuntaba MORENO FERNÁNDEZ (2004).

Pese a que el rehilamiento se concentra en las dos áreas urbanas estudiadas, no se da de la misma manera. En Úbeda parece estar mucho más consolidado, puesto que en todos los casos se da un mismo alófono, es más uniforme, mientras que en Jódar la aparición de soluciones rehiladas está condicionada por el contexto fónico. Cabe destacar la gran variedad de realizaciones halladas, pues, con una muestra tan reducida como lo son cuarenta segmentos sonoros, hemos logrado obtener un total de nueve alófonos distintos; una misma informante –la mujer encuestada procedente del municipio de Jódar– ha llegado a producir cuatro alófonos diferentes.

Resulta también reseñable el hecho de que el rehilamiento únicamente se dé entre las mujeres. La variable sexo es muy importante en los estudios dialectales y sociológicos; según GARCÍA MOUTON (2006: 230), “las mujeres siempre están

dispuestas a hablar «mejor». Y eso las hace estar dispuestas a abandonar sus hábitos dialectales si descubren que no tienen prestigio”, también son promotoras de formas innovadoras. Por todo esto podemos deducir que se trata de un fenómeno que goza de prestigio. Además, que sean personas jóvenes nos indica que el fenómeno posee vitalidad.

En definitiva, pese a que el estudio no cuente con un gran número de informantes y, por ende, con numerosas muestras sonoras, sí ofrece resultados muy esclarecedores: la variable sexo es sumamente importante, pues solo se encuentra rehilamiento entre las mujeres; se trata de un fenómeno prestigioso por dicho mismo motivo y, en adición, porque lo utilizan sujetos pertenecientes a una clase sociocultural media-alta; y, por último, es un fenómeno relativamente nuevo, que no ha caído en desuso, pues se da entre los más jóvenes.

Referencias bibliográficas

ALVAR, Manuel; LLORENTE, Antonio; SALVADOR, Gregorio. Atlas lingüístico-Etnográfico de Andalucía. 6 vols. Granada: Universidad de Granada/C.S.I.C, 1961-1973.

ALVAR, Manuel (dir.). Manual de dialectología hispánica. El Español de España. Barcelona: Ariel, 1996.

CASADO FRESNILLO, Celia. Variación y cambio lingüístico. In: ESCANDELL, María Victoria (coord.). Claves del lenguaje humano. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2014.

GARCÍA MOUTON, Pilar. Mujer, dialecto y prestigio. In: SANCHO RODRÍGUEZ, María Isabel; RUIZ SOLVES, Lourdes; GUTIÉRREZ GARCÍA, Francisco (Eds.). Lengua, literatura y mujer. Jaén: Universidad de Jaén, 2006.

GÓMEZ, Rosario; MOLINA MARTOS, Isabel (ed.). Variación yeísta en el mundo hispánico. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2013.

LLORENTE, Antonio. Fonética y fonologías andaluzas. In: Revista de filología española 45(1/4), 1962, 227-240.

MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio; FERNÁNDEZ PLANAS, Ana María. Manual de fonética española. Barcelona: Ariel, 2007.

MOLINA MARTOS, Isabel. Innovación y difusión del cambio lingüístico en Madrid. In: Revista de Filología Española 86(1), 2006, 127-149.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Cambios vivos en el plano fónico del español: variación dialectal y sociolingüística. In: CANO AGUILAR, Rafael. (coord.). Historia de la lengua española. Barcelona: Ariel, 2004.

NAVARRO TOMÁS, Tomás. Manual de pronunciación española. Madrid: C.S.I.C., 1990.

PENNY, Ralph. Variación y cambio en español. Madrid: Gredos, 2004.

QUILIS, Antonio. Tratado de fonología y fonética españolas. Madrid: Gredos, 1993.

RAE; ASALE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología. Madrid: Espasa, 2011.

ROST, Assumpció. Variación en los procesos de palatalización de yod segunda (o cómo la sincronía permite la explicación de la diacronía). Tesis doctoral. Universitat de Girona, Girona, 2011.

ROST, Assumpció. La transcripción fonética en los estudios dialectales: propuestas en el caso del yeísmo. In: Revista de Filología Española 93, 2013, 165-192.

ROST, Assumpció. Una panorámica del yeísmo: ¿un proceso acabado o en construcción? In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) 23(1), 2014, 141-163.

ROST, Assumpció. A vueltas con el yeísmo: producción fonética, percepción categorial y cambio. In: GORDEJUELA SENOSIÁIN, Adriana; IZQUIERDO ALEGRÍA, Dámaso; JIMÉNEZ BERRIO, Felipe; DE LUCAS VICENTE, Alberto; CASADO VELARDE, Manuel (eds.). Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2015.

TORREBLANCA, Máximo. La sílaba española y su evolución fonética. In: Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo, tomo XXXV. Madrid: Instituto Cervantes, 1980.

Descrição e didatização de sons em espanhol: um estudo com sujeitos-aprendizes da Baixada Fluminense

Maristela Pinto³⁶
Mariana Barrozo³⁷

Resumo: Como professoras de língua espanhola, muito nos interessa e instiga o processo de ensino-aprendizagem dessa língua, em especial, no que concerne à oralidade. Desse modo, nos debruçamos nesse artigo a cumprir dois grandes objetivos, a saber: (i) verificar se os sujeitos-aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira realizam transferências fonéticas de sua Língua Materna, quando realizam determinados sons/fones em sua Língua Estrangeira Alvo e (ii) analisar se essas transferências, caso existam, são minimizadas ou até extintas após os sujeitos serem expostos a nossa metodologia, intitulada “Descrição e Didatização de sons em espanhol”. Vale dizer que essa metodologia se divide em 5 (cinco) etapas: 1. tomada de consciência, por parte do sujeito-aprendiz, de como realiza os sons em Espanhol como LE e em como se esperava que realizasse na língua alvo; 2. descrição articulatória dos fones/sons, 3. percepção da realização dos sons; 4. repetição mimética/treinamento dos sons; 5. produção, desses sons, calcada na atenção.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; língua materna (LM); língua estrangeira alvo (LEA); transferência fonética; descrição e didatização de sons em espanhol.

Resumen: Como profesoras de lengua española, mucho nos interesa e instiga el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa lengua, en especial, lo de la oralidad. De ese modo, nos dedicamos en ese artículo a cumplir dos grandes objetivos, a saber: (i) verificar si los sujetos-aprendices de español como lengua extranjera realizan transferencias fonéticas de su lengua materna cuando realizan determinados sonidos/fonos en su lengua extranjera meta y (ii) analizar si esas transferencias, caso existan, se minimizan o incluso desaparecen, tras la exposición de los sujetos a nuestra metodología, “Descripción y Didatización de sonidos en español”. Vale decir que esa metodología se divide en 5 (cinco) etapas: 1. concientización por parte del sujeto-aprendiz de cómo realiza los sonidos en Español como LE y en cómo se esperaba que lo realizase en su lengua meta; 2. descripción articulatoria de los fonos/sonidos, 3. percepción de la realización de los sonidos; 4. repetición mimética/adiestramiento de los sonidos; 5. producción, de esos sonidos, basada en la atención.

Palabras-clave: enseñanza-aprendizaje; lengua materna (LM); lengua extranjera meta (LEM); transferencia fonética; descripción y didatización de sonidos en español.

Introdução

Segundo ABERCOMBRIE (1956) apud GIL (2007), não é possível ensinar uma língua estrangeira a nenhum tipo de aluno, sejam quais sejam os objetivos e os métodos,

³⁶ Doutora em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: maristela.ufrj@gmail.com

³⁷ Graduada em Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora no curso Yes e nos colégios Pensi e São Tomás de Aquino. E-mail: prof.marianacerqueira@gmail.com

sem dedicar certa atenção à pronúncia.

No entanto, na história do ensino de línguas estrangeiras, a importância que se deu à pronúncia variou enormemente. Com o método “Gramática e tradução”, por exemplo, a atenção que se deu à pronúncia foi praticamente zero. Já no método audiolingual, a pronúncia passou a ocupar papel principal, sendo o “acento nativo” o objetivo maior do aprendiz. Quando chegou o enfoque comunicativo, por volta da década de 90, a pronúncia recuperou, relativamente, sua importância, pois se deu supremacia à comunicação oral. Todavia, o objetivo passou a ser a inteligibilidade e não mais o acento nativo, considerando-se este último como algo pouco realista e desnecessário para a maioria dos que se dedicam à aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) (JENKINS, 2000 y 2002).

Analisando os documentos oficiais – os PCN do EF (1998), os PCN do EM (1999), os PCN+ (2002), as OCEM (2006) – que regem nossa educação básica, DORDRON (2017) sinaliza que estes até priorizam a habilidade de compreensão leitora, mas não retiram a importância das habilidades orais; só não as colocam em primeiro plano, devido às dificuldades de sua prática efetiva. Aponta também que houve uma alteração relevante no tratamento dado à oralidade na última edição do PNLD e traz críticas consideráveis, no quesito oralidade, a todas as coleções aprovadas.

Vale dizer que um professor ou aprendiz de línguas não precisa ser um fonetista ou fonólogo especializado nem tem que ensinar ou aprender fonética e fonologia teóricas, mas sim pronúncia. Deve conhecer o funcionamento dos órgãos articulatórios e as características fônicas da língua que está ensinando ou aprendendo. Necessita também entender que as transferências dos estudantes nunca são casuais, mas compreensíveis, diagnosticáveis e corrigíveis a partir dos próprios conhecimentos de fonética e fonologia da primeira língua/língua materna, juntamente com a segunda língua/língua estrangeira do aprendiz que está ensinando ou aprendendo (GIL, 2007).

A inserção mais efetiva da pronúncia nas aulas de Espanhol como LE nos parece pertinente e podemos nos calcar em argumentos como os de OLIVEIRA e KAUARK (2011), quando afirmam que “para se chegar à plenitude da comunicação oral, faz-se necessária a soma de todas as competências ditas parciais, o que inclui o desenvolvimento da competência fonético-fonológica”. Com essa afirmação, pode-se dizer que, para que haja inteligibilidade, é necessário o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa.

Tendo em vista o estudo de MACLAUGHIN (1987) em defesa de que o

aprendiz utiliza estratégias, mecanismos, táticas e procedimentos de sua língua materna (LM) no processo de aprendizagem de uma LE, bem como a tese de PINTO (2009) comprovando que os aprendizes transferem a entoação da LM para a LE, nos parece imprescindível um olhar especial para a pronúncia dos aprendizes de línguas estrangeiras, a fim de que estes desenvolvam, de fato, sua competência linguístico-comunicativa oral na Língua Estrangeira Alvo (LEA), evitando, assim, problemas, mal entendidos na comunicação.

A fim de ter esse olhar, este artigo objetiva: (i) verificar se os aprendizes de Espanhol como LE pronunciam os 8 (oito) sons selecionados para a pesquisa [e]; [o]; [a]; [t]; [d]; [x]; [l]; [r̄] como o fazem em sua Língua Materna (LM); (ii) analisar se os aprendizes deixaram de pronunciar os sons como em sua LM e passaram a pronunciá-los como o esperado na LEA, após serem expostos à nossa metodologia; e (iii) propor uma metodologia a ser levada às salas de aula, a fim de um aprimoramento da pronúncia dos sons considerados como “problemáticos” para os aprendizes de Espanhol como LE.

O presente trabalho se deve à nossa percepção de que os sujeitos-aprendizes de Espanhol como LE transferem alguns sons de sua LM para a LEA, fato este que pode gerar ruídos, inviabilizando a tão almejada inteligibilidade. Sendo assim, nos debruçamos numa metodologia focada na pronúncia desses sons, considerados “problemáticos”, buscando aprimorar a competência linguístico-comunicativa dos aprendizes.

Vale ressaltar que essa metodologia foi idealizada pela pesquisadora PINTO, junto a seu grupo de estudos, e era voltada, a princípio, para a descrição e didatização da entoação. Uma vez que os resultados obtidos foram muito produtivos, como se pode verificar no artigo de Pinto, Rondinini e Dionísio (2013), a própria pesquisadora decidiu por implementá-la também para com os segmentos/sons. Por conta disso, passou a intitular-se também “Descrição e didatização dos sons em espanhol”. A referida metodologia se divide em 5 (cinco) etapas: 1. tomada de consciência por parte do sujeito-aprendiz de como realiza os sons em Espanhol como LE e em como se esperava que realizasse na língua alvo; 2. descrição articulatória dos fones/sons, 3. percepção da realização dos sons; 4. repetição mimética/treinamento dos sons; 5. produção, desses sons, calcada na atenção.

Nossa hipótese para este estudo era a de que os sujeitos-aprendizes de Espanhol como LE realizariam esses sons “problemáticos” como em sua LM e de que quando

expostos à metodologia deixariam de fazê-lo. Sendo assim, a metodologia teria êxito no âmbito segmental, tal qual teve no âmbito prosódico — hipótese esta que, felizmente, se concretizou.

Nosso estudo está organizado da seguinte forma: na seção 1 tratamos do porquê da transferência fonética de alguns sons para aprendizes de Espanhol como LE; na seção 2 apresentamos a metodologia utilizada nessa pesquisa e na seção 3 analisamos e discutimos os resultados gerados nesta investigação. Por fim, apresentamos as considerações finais, a fim de sintetizar os principais pontos de nosso trabalho.

1 Sons considerados “problemáticos” em Espanhol como LE para sujeitos-aprendizes: o porquê da transferência fonética

Segundo ORTÍZ ÁLVAREZ (2002), do ponto de vista da didática do ensino de línguas, é lugar comum considerar que o português e o espanhol são línguas próximas, o que seria um benefício no início da aprendizagem, mas que nos estágios mais avançados se torna uma dificuldade. Da mesma forma, PINTO (2009) nos adverte que a “proximidade” que há entre as línguas contribui para uma compreensão inicial que pode desinibir o aluno na etapa inaugural, colocando-o como falso iniciante, no entanto, mais tarde, quando o nível de complexidade aumenta e essa “proximidade” já não é tão evidente assim, a tendência é que o aprendiz cometa transferências que se não forem sinalizadas e retificadas poderão se tornar fossilizáveis.

Segundo CINTRÃO (2006), Richman afirma em seu estudo de 1965 que as duas línguas – português e espanhol – compartilham sim um número considerável de características. Realmente, o português e o espanhol coincidem de forma significativa; todavia, há importantes pontos de diferença entre as duas línguas.

Essa compatibilidade acontece devido às semelhanças fonéticas, sintáticas, lexicais, morfológicas e semânticas que as duas línguas partilham. Apesar disso, é incorreto dizer que essas pareências são igualdades. Elas são próximas, semelhantes, mas não iguais. Pois se assim fossem, seriam uma só língua. Por consequência, essa falsa noção de paridade acaba por causar problemas na produção de certos sons da Língua Espanhola por parte dos estudantes brasileiros, como o fenômeno da transferência linguística.

Segundo SNOW, GRIFFIN e BURNS (2005), a transferência linguística pode

ser tratada a partir de três perspectivas muito diferentes: o behaviorismo ou *condutivismo*; o nativismo, *mentalismo* ou gerativismo; e o funcionalismo ou *interacionismo*. A que melhor contempla nossa pesquisa é a perspectiva behaviorista.

Com relação ao ensino de línguas, os behavioristas consideram que a LM consiste numa série de informações já formada e numa cadeia de hábitos e comportamentos já estabelecidos. Ao se aprender uma LE, o processo é o mesmo, mas por já existirem os hábitos da LM, o aprendiz terá de reaprender ou reforçar os novos hábitos da LE através da prática repetitiva.

Esta teoria behaviorista foi a base de estudos nos quais se observam e analisam “erros” que os aprendizes de LE cometem. Esses “erros” parecem ter como causa uma transferência negativa (interferência) de conhecimentos de LM. Buscaremos verificar com nossa pesquisa se essa causa procede.

A solução para não se cometer mais esses “erros” seria repetir os novos hábitos da língua estrangeira tantas vezes quantas fossem necessárias para poder eliminar os velhos hábitos da língua materna. Essa repetição constitui o último passo de nossa metodologia, pois acreditamos que o ato de repetir realça os hábitos da LE e erradica os hábitos da LM que acabam influenciando na aprendizagem de uma nova língua.

GASS e SELINKER (1983) julgam que é realmente possível e não incompatível ver a aprendizagem de LE como um processo, no qual os estudantes criam porções de conhecimento a partir dos dados de LE que lhes são compreensíveis e da utilização do conhecimento da LM, bem como de outras já aprendidas, na aquisição/aprendizagem da nova língua pelo aprendiz.

O aprendiz iniciante usa como estratégia comunicativa o “empréstimo” de sua língua materna. Essa transferência, esse empréstimo dos saberes da LM na aprendizagem de LE é um processo natural que o aprendiz realiza, conforme afirma ODLIN (1989). No caso específico do empréstimo de sons, essa transferência se dá devido a um “conforto fonético” do falante, que por estar produzindo um som que não existe na sua língua, realiza um que mais se aproxima de sua língua materna; o fenômeno é chamado de transferência fonética.

Neste estudo, nos detivemos na produção articulatória de 8 (oito) fones ditos “problemáticos”, a saber: [e]; [o]; [a]; [t]; [d]; [x]; [l] e [r̄]. Além destes, outros 16 sons também foram apontados por MASIP (1998) como “problemáticos”:

[i], [u]; [p]; [b]; [k]; [g]; [f]; [θ]; [s]; [y]; [tʃ]; [m]; [n]; [ŋ] e [r].

MASIP (1998), em seu livro *“Fonética Espanhola para brasileiros”*, explicita

em que contextos ocorrem essas transferências e o porquê, como se pode ver a seguir:

- O fone [e], vogal médio anterior, também chamado **fechado** em espanhol, é transformado em [ε], vogal médio/baixo, também chamado **aberto**. Isso ocorre especialmente em sílaba tônica livre ou travada não seguida de consoante nasal, porque há a influência do “e” breve latino que assim se plasmou em português e por isso os estudantes de Espanhol como LE realizam essa transferência, como por exemplo: [sjéte → sjé'te], *siete*, ou [européa → europe'a], *europea*.

- O fone [o], vogal médio posterior, também chamado **fechado**, apresenta a mesma “problemática” do fone [e], nos mesmos contextos e pelas mesmas causas: é transformado em [ɔ], vogal médio/baixo posterior, também chamado **aberto**, pela influência do “o” breve latino, como nas palavras [óra → ɔ'ra], *hora*, ou [majóres → majɔ'res], *mayores*.

- O fone [a] sofre o fenômeno na nasalização quando se encontra imediatamente antes de consoantes nasais, seja na mesma sílaba ou em sílaba diferente, átona ou tônica, como por exemplo: [káma → ka:ma], *cama*, ou [kantánte → ka:ta:te], *cantante*. Essa variação provém da interferência da língua materna, que nasaliza o fonema /a/ nos contextos apontados.

- O fone [t], quando situado antes da vogal [i], tende a ser pronunciado como [tʃ], como nas palavras [tía → tʃia], *tia*, ou [reálme:ti → reálm:tʃi], *realmente*. Isso ocorre porque quando esse fone aparece imediatamente antes do [i]ônico ou átono, que graficamente se escreve *e*, *i*, segundo o contexto, em algumas regiões se pronuncia [tʃ], como por exemplo na fala carioca.

- O fone [d] sofre a mesma interferência do fone [t] nos mesmos contextos e pelas mesmas causas: é transformado em [dʒ] quando se encontra imediatamente antes do [i]ônico ou átono, que graficamente se escreve *e*, *i*, segundo o contexto. Em algumas regiões se pronuncia [dʒ], da fala carioca, conforme observado nas amostras: [día → dʒia], *dia*, ou [pjérdi → pjérdʒi], *pierde*.

O fone [x] não existe no português, por isso, o brasileiro tende a articular esse som como [ʒ], veja: [xamás → ʒamás], *jamás*, ou [berxél → berʒél], *vergel*; ou como [R]: [xamón → Ramón], *jamón*, ou [berxél → berél], *vergel*. Isso ocorre porque, em português, tanto g, diante de *i* e *e*, quanto j, diante de qualquer vogal, articulam-se [ʒ], mas as mesmas grafias, nos mesmos contextos, se articulam [x] em espanhol, no entanto, o estudante não consegue articular esse som.

- O fone [l] é velarizado em posição pós-vocálica, em final de sílaba,

transformando-se em [ɫ], como por exemplo: [kálɫo → káɫdo], *caldo*, ou [soltár → soltár], *soltar*. A explicação para esse dano se dá porque, na língua portuguesa, esse mesmo fone em mesma posição é articulado como a vogal / u /.

- O fone [r̄], vibrante múltiple, é sempre realizado como velar [R] pelos brasileiros, isso porque esse fonema não existe em português, mesmo que apareça como alofone na região Sul do país, como podemos observar nas palavras: [r̄iko → riko], *rico*, ou [káro → káRO], *carro*.

Os aprendizes tomam emprestados sons de sua LM para a LEA, muitas vezes, por um “conforto fonético”, ora porque não há aquele som na sua língua e buscam um parecido, ora porque na sua língua, naquele contexto, é daquela forma que se realiza e assim repetem o movimento articulatório. No entanto, tais empréstimos podem gerar inteligibilidade, pois quiçá o interlocutor não compreenda o que o outro está dizendo, por não entender uma vogal nasalizada ou aberta ou uma consoante articulada como vogal ou porque ocorre mudança de significado, como no caso da realização do /t/ como /tʃ/. Em português, as realizações [t] e [tʃ] são simples realizações alofônicas do fonema /t/, o que não interfere no significado das palavras. No entanto, em espanhol, os fonemas /t/ e /tʃ/, justamente por serem fonemas, alteram o significado das palavras, como em “Tico” e “chico”, diferença não encontrada na língua materna dos brasileiros aprendizes de espanhol.

A fim de verificar como os aprendizes de Espanhol como LE, brasileiros, radicados no Estado do Rio de Janeiro e residentes da Baixada Fluminense, estão realizando esses sons considerados como “problemáticos”, nos dedicamos a realizar esta investigação.

2 Metodologia

Como neste estudo objetivamos investigar a realização de 8 (oito) fones/sons considerados “problemáticos” para aprendizes brasileiros de Espanhol como LE, gravamos 4 (quatro) aprendizes do sexo feminino, do 2º período do curso de Letras (Português/ Espanhol) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 20 anos.

A escolha pelo público feminino se justifica pelo fato de grande parte dos estudantes do curso de Letras nesta universidade ser composta por mulheres. Ademais

da predominância do sexo feminino, também não nos pareceu adequado mesclar o gênero, por isso optamos por buscar uma simetria entre os informantes.

Utilizamos, como base para o *corpus* da pesquisa, um texto transcrito grafematicamente, a partir de um áudio de uma falante do Peru, extraído do site www.audio-lingua.eu. A escolha desse texto se deu por dois motivos, a saber: (i) pela presença dos 8 (oito) fones trabalhados e (ii) pelo tema do texto, ‘Empoderamento feminino’, já que nossas informantes são 4 (quatro) mulheres.

Corpus: Transcrição grafemática do áudio de uma falante do Peru chamada Daisy

El sentimiento de empoderamiento

Entre los jóvenes peruanos, se está desarrollando mucho el sentimiento de empoderamiento gracias a las marchas en particular.

Creo que muchos países en Sulamérica, o al menos en Perú, siguen a veces teniendo muchas personas la idea de que la mujer debe estar en casa y debe atender al hombre. Digamos que ese es el pensamiento que tenían por ejemplo mis abuelos o a los papás de mis abuelos, pero creo que estas nuevas generaciones, al menos mi generación, ya estamos teniendo un pensamiento más crítico, por lo menos más progresistas. Están pidiendo la olla del feminismo, y de las reformas, y de las marchas, y cada vez los jóvenes somos más conscientes de que el pueblo, si nos juntamos y hacemos algo, si tenemos interés de hacer algo, nos podemos juntar y tenemos el poder para hacerlo de modo en ese sentido de empoderamiento, es algo que se está desarrollando mucho más en la mentalidad de los jóvenes ahora. En Lima aún estamos oyendo muchas marchas acerca del aborto, ¿legalizar el aborto es terapéutico? o el aborto en general, para que las mujeres tengan decisión sobre su cuerpo. [¿Qué más?] La marcha por los derechos homosexuales, la unión civil o el matrimonio igualitario, también sobre el cuidado de los animales, no al maltrato animal [si, más que todo, temas], o protección al medio ambiente.

Postado na sexta feira, 24 de março de 2017, no site www.audio-lingua.eu

As marcações (sublinhado) no *corpus* referem-se às ocorrências de cada fone “problemático”. O texto apresenta 7 (sete) casos do fone [e]; 4 (quatro) casos do fone [o]; 10 (dez) casos do fone [a]; 5 (cinco) casos do fone [t]; 3 (três) casos do fone [d]; 6 (seis) casos do fone [x]; 5 (cinco) casos do fone [l] e 16 (dezesesseis) casos do fone [r̄]. Portanto, o *corpus* apresenta 56 (cinquenta e seis) ocorrências de fonemas “problemáticos” distribuídos pelos 8 (oito) fonemas trabalhados.

Para nossa investigação, optamos por analisar a leitura oralizada. Essa opção foi feita tendo em vista que é possível extrair alguns benefícios como: (a) controle do contexto, já que estabelecemos um *corpus*; (b) qualidade acústica das gravações, pois estas podem ser feitas em um ambiente próprio, sem interferência de sons externos; (c) material quantitativo suficiente e equânime para nossa análise; (d) a não ocorrência de falas sobrepostas, pois cada sujeito tem seu momento de leitura; (e) comparação a partir do mesmo texto, lido por diversos aprendizes.

Porém, como muitos pesquisadores já sinalizaram, este tipo de coleta pode apresentar uma fala um tanto quanto artificial, ou seja, de laboratório. Além disso, nosso *corpus* não fornece um contexto situacional, o que o torna menos natural. Contudo, adotamos uma metodologia de coleta que visa a minimizar essa artificialidade.

A fim de remediar essa situação e evitar prejuízo em nossas análises, solicitamos que, durante as gravações, os informantes repetissem o texto de duas a três vezes, ou quantas fossem necessárias, e a partir dessa repetição, selecionamos o que se apresentava mais “natural”.

Para mais, pedimos que os sujeitos se imaginassem sendo os produtores do texto, para que a fala fosse a mais espontânea/natural possível, pois acreditamos que a expressão do texto internalizado, pelo processo de memorização, através da leitura em voz alta, alcança maior grau de “naturalidade”.

Dessa forma, cremos que as gravações coletadas nesta pesquisa apresentaram uma boa qualidade de som, ausência de falas sobrepostas, um material de fato comparável e considerável para a realização de uma análise dos segmentos.

As gravações foram coletadas pelo programa Sound Forge e analisadas perceptivamente pelas pesquisadoras em questão e consolidadas pelo Praat.

Como nossa finalidade com a atual investigação era apresentar uma proposta metodológica de descrição e didatização dos respectivos fonemas/sons e constatar se esta se aplica de forma satisfatória em nosso escopo, que é o de extinguir ou minimizar a

transferência fonética da Língua Materna para a Língua Estrangeira alvo, a coleta dos dados se deu em dois momentos. A primeira ocorreu em outubro de 2017, em meados das aulas de Língua Espanhola II do curso de Letras na UFRRJ. E a segunda foi realizada em novembro de 2017, quase no término do período de curso da referida disciplina, após a aplicação da metodologia de descrição e didatização dos sons.

Fez-se necessária a criação de dois momentos de gravação porque acreditamos que, no primeiro momento, os discentes são alunos iniciantes na Língua Espanhola e não possuem conhecimentos acerca da produção “correta” dos sons por ainda estarem no 2º período do curso e por ainda não terem sido “expostos” à nossa metodologia. Já o segundo momento, no qual os informantes tiveram mais contato com a língua estrangeira e também foram “expostos” à metodologia “Descrição e didatização dos sons”, que consiste em: 1. Tomada de consciência do “problema” por parte do sujeito-aprendiz, ou seja, conscientização de como ele realiza o som; 2. Descrição dos sons, ou seja, sistematização da articulação do som na LEA; 3. Percepção desse som; 4. Repetição mimética/treinamento; 5. Produção calcada na atenção.

É importante ressaltar que, uma vez feita a primeira gravação, mostramos aos informantes suas produções e o áudio da falante do Peru, a fim de houvesse a **tomada de consciência**, ou seja, pudessem comparar o que fizeram (transferência da língua materna em alguns fones da língua estrangeira) com o que deveriam fazer (produção “correta” da falante do idioma), o que se esperava deles na LEA.

Também lhes descrevemos a caracterização dos segmentos fonéticos trabalhados, a partir do ponto de vista articulatório, e exibimos o passo a passo (através de imagens) da articulação desses segmentos. Depois, mostramos a plataforma *Sonidos de hablar* do site <http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish>, para que, além de aprenderem a articulação, pudessem também ouvir o som dos fones. Ou seja, fizemos uma **descrição**, para que os informantes aprendam a mecânica na produção dos fones, com o propósito de que eles compreendam teoricamente onde e por que realizam transferências nesses fones.

Durante os 30 dias que separaram a primeira e a segunda gravação, pedimos que os informantes realizassem a terceira parte da metodologia: ouvissem o áudio da falante peruana, com o auxílio da respectiva transcrição grafemática (utilizada para a primeira gravação), em direção à **percepção**, e efetuassem a **repetição mimética/treinamento** ao longo de um mês, a fim de “internalizá-lo”. Assim, eles uniriam a teoria da fonética articulatória com a prática da produção oral do falante, para que a partir dessa

proposta, realizassem a **produção calcada na atenção** para a segunda gravação.

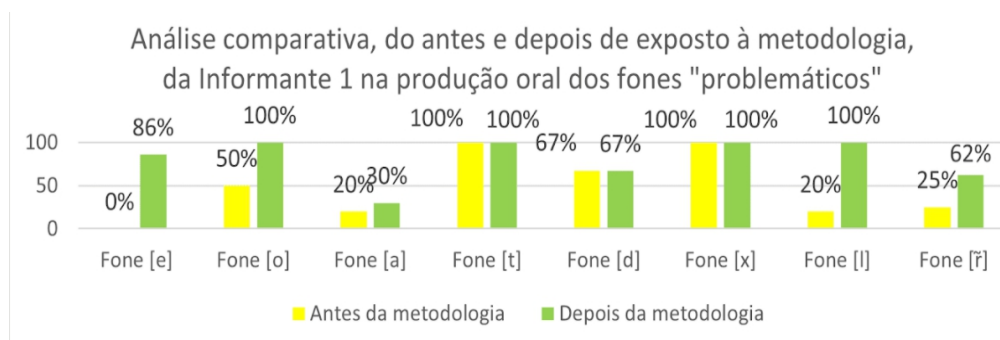
Vejam os resultados que chegamos com esse estudo.

3 Resultados e discussões

Nesta seção nos dedicamos a discutir como os nossos sujeitos-aprendizes se comportaram quando expostos a nossa metodologia de Descrição e Didatização dos sons, ao produzirem as 56 ocorrências dos fones [e]; [o]; [a]; [t]; [d]; [x]; [l] e [r̄], ditos como “problemáticos”, presentes em nosso *corpus*.

Nos quatro (4) gráficos a seguir, apresentamos o desempenho de cada informante, em nossa pesquisa, na produção desses oito (8) fones, antes e depois de expostos à metodologia. Discutiremos se houve “avanço”, “constância” ou “retrocesso” dos sujeitos na realização desses fones, demonstrando, desse modo, se nossa proposta metodológica de descrição e didatização dos sons auxilia ou não na extinção ou diminuição da transferência fonética da Língua Materna para a Língua Estrangeira alvo.

Gráfico 1 - Realização dos 8 fones pela informante 1, antes e depois da metodologia de descrição e didatização dos sons



Fonte: elaboração própria.

A informante 1 obteve uma evolução na realização de 5 fones e manteve um equilíbrio na realização de 3 fones, como se pôde observar no gráfico anterior e se pode verificar nas ponderações a seguir.

Em relação ao fonema [e], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, não tinha realizado nenhuma como o esperado na língua estrangeira [e] e sim como [ɛ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar seis delas como o esperado.

Portanto, houve um AVANÇO de 86% entre as duas produções.

Em relação ao fone [o], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das quatro ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [o], mas as demais como [ɔ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar todas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 50% entre as duas produções.

Em relação ao fone [a], podemos perceber uma pequena evolução. Havíamos constatado que, das dez ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [a], mas as demais como [ã]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar três delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 10% entre as duas produções.

Em relação ao fone [t], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [t] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [d], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das três ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [d], mas as demais como [dʒ]. Esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

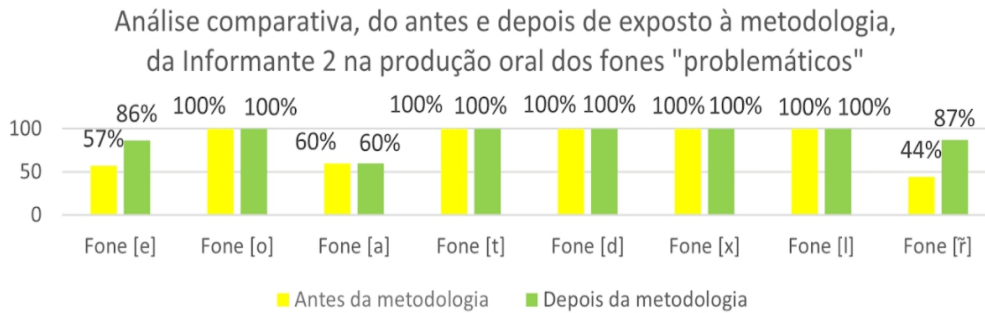
Em relação ao fone [x], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [x] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [l], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado uma como o esperado na língua estrangeira [l], mas as demais como [ɫ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar todas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 80% entre as duas produções.

Em relação ao fone [r̄], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das dezesseis ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado quatro como o esperado na língua estrangeira [r̄], mas as

demais como [R]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar dez delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 37% entre as duas produções.

Gráfico 2 – Realização dos 8 fones pelo informante 2, antes e depois da metodologia de descrição e didatização



Fonte: elaboração própria.

A informante 2 obteve uma evolução na realização de 2 fones e manteve um equilíbrio na realização de 6 fones, como se pôde observar no gráfico anterior e se pode verificar nas ponderações a seguir.

Em relação ao fonema [e], podemos perceber uma evolução. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado quatro como o esperado na língua estrangeira [e], mas as demais como [ɛ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar seis delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 29% entre as duas produções.

Em relação ao fonema [o], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das quatro ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [o] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fonema [a], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das dez ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado seis como o esperado na língua estrangeira [a], mas as demais como [ã]. Esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fonema [t], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha

realizado todas como o esperado na língua estrangeira [t] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

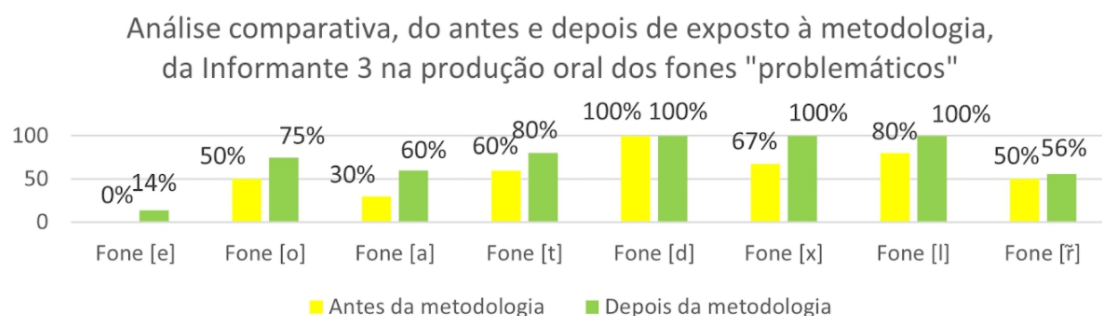
Em relação ao fone [d], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das três ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [d] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [x], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [x] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [l], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [l] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [r], podemos perceber uma evolução. Havíamos constatado que, das dezesseis ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado sete como o esperado na língua estrangeira [r], mas as demais como [R]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar catorze delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 43% entre as duas produções.

Gráfico 3 – Realização dos 8 fones pelo informante 3, antes e depois da metodologia de descrição e didatização



Fonte: elaboração própria.

A informante 3 obteve uma evolução na realização de 7 fones e manteve um equilíbrio na realização de 1 fone, como se pôde observar no gráfico anterior e se pode verificar nas ponderações a seguir.

Em relação ao fone [e], podemos perceber uma pequena evolução. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, não tinha realizado nenhuma como o esperado na língua estrangeira [e] e sim como [ɛ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar uma delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 14% entre as duas produções.

Em relação ao fone [o], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das quatro ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [o], mas as demais como [ɔ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar três delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 25% entre as duas produções.

Em relação ao fone [a], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das dez ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado três como o esperado na língua estrangeira [a], mas as demais como [ã]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar seis como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 30% entre as duas produções.

Em relação ao fone [t], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado três como o esperado na língua estrangeira [t], mas as demais como [tʃ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar quatro delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 20% entre as duas produções.

Em relação ao fone [d], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das três ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [d] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

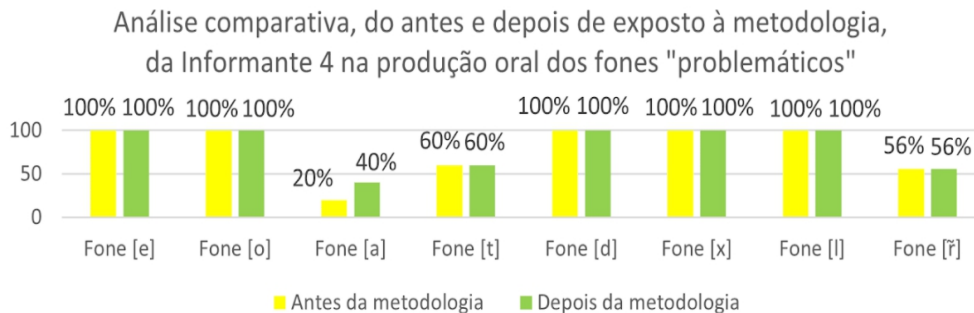
Em relação ao fone [x], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das seis ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado quatro como o esperado na língua estrangeira [x], mas as demais como [ʒ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar todas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 37% entre as duas produções.

Em relação ao fone [l], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos

constatado que, das cinco ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado quatro como o esperado na língua estrangeira [l], mas as demais como [ɫ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar todas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 20% entre as duas produções.

Em relação ao fone [r̄], podemos perceber uma pequena evolução. Havíamos constatado que, das dezesseis ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado oito como o esperado na língua estrangeira [r̄], mas as demais como [R]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar nove delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 6% entre as duas produções.

Gráfico 4 – Realização dos 8 fones pelo informante 4, antes e depois da metodologia de descrição e didatização



Fonte: elaboração própria.

A informante 4 obteve uma evolução na realização de 1 fone e manteve um equilíbrio na realização de 7 fones, como se pôde observar no gráfico anterior e se pode verificar nas ponderações a seguir.

Em relação ao fone [e], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [e] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [o], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das quatro ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [o] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [a], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das dez ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [a], mas as demais como [ã]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar quatro delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 20% entre as duas produções.

Em relação ao fone [t], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado três como o esperado na língua estrangeira [t], mas as demais como [tʃ]. Esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [d], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das três ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [d] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

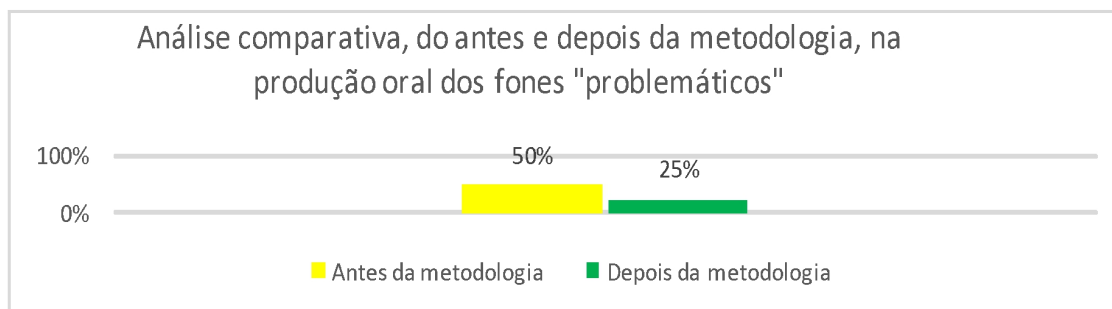
Em relação ao fone [x], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das seis ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [x] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [l], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 4 tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [l] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [r], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das dezesseis ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado nove como o esperado na língua estrangeira [r], mas as demais como [ʀ]. Esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em síntese, constatamos que os sujeitos-aprendizes transferem os traços fonéticos de sua língua materna ao se expressarem na língua estrangeira em 50% dos casos, mas quando expostos à nossa proposta de descrição e didatização da articulação dos fones, essa transferência reduz para 25%, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Realização geral dos 8 fones, antes e depois da metodologia de descrição e didatização



Fonte: elaboração própria.

Desse modo, podemos afirmar que a metodologia de Descrição e Didatização dos sons, assim como ocorreu com a entoação, também se mostrou eficaz para os fones.

Considerações finais

A partir deste estudo, pudemos observar que, dos oito fones selecionados para a pesquisa - [e]; [o]; [a]; [t]; [d]; [x]; [l] e [r̃] -, seis - [e]; [o]; [t]; [d]; [x] e [l] - tiveram uma evolução mais robusta na produção dos sujeitos-aprendizes. Já os fones [a] e [r̃] tiveram uma evolução um pouco menos significativa.

Acreditamos que a diferença no grau de evolução tenha se dado devido ao fato de terem duas possibilidades de realização em sua LM - [e]; [o]; [t]; [d]; [x] e [l] ou [ɛ], [ɔ], [tʃ], [dʒ], [ʒ], e [u] - e uma delas, coadunar com a que se enquadra no contexto apresentado na LEA. Eles entenderam que a outra articulação não era usada na LEA e por isso, depois de expostos à metodologia de descrição e didatização dos sons, deixaram de usá-la. Já os outros dois - [a] (não nasalizado) diante de consoantes nasais e [r̃] -, não existem na língua materna, no caso, no português do Brasil. Desse modo, ficou mais difícil de os produzirem, pois teriam de produzir o som da língua estrangeira que não existe na sua língua materna.

Com base em tudo o que fora exposto acerca das análises das produções orais dos aprendizes de Espanhol como LE, podemos afirmar que, antes de serem submetidas a nossa proposta metodológica de Descrição e Didatização dos sons, as informantes transferiam, em algum momento, a articulação da LM na produção da LE em todos os fones elencados, o que comprovou também para o âmbito segmental o processo de

transferência apresentado e defendido por PINTO (2009). E assim, como também esperávamos, quando submetidas a nossa metodologia de descrição e didatização da articulação desses fones – tomada de consciência, descrição, percepção, repetição mimética/treinamento e produção calcada na atenção –, as informantes minimizam, e até erradicam, em alguns casos, os traços fonéticos e passam a produzi-los como o esperado na língua alvo/meta. Ou seja, a nossa proposta metodológica se mostrou eficaz.

Desse modo, esperamos que o presente trabalho colabore para: (i) a inserção do ensino de fonética, em especial da pronúncia, no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, (ii) o alargamento da competência oral dos aprendizes e (iii) quiçá uma futura inserção da nossa proposta didático-metodológica nas aulas de Espanhol como LE, pois só assim se alcançará o aprimoramento da pronúncia dos sujeitos-aprendizes e uma maior inteligibilidade entre os interlocutores.

Referências bibliográficas

- ABERCROMBIE, David. *Problems and Principles: studies in the teaching of English as a second language*. London: Longmans, 1956.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.
- CINTRÃO, Heloísa Pezza. Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta. In: *TradTerm*, 12, 2006, 69-104. <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/52262>. (03/03/21).
- DORDRON, José Ricardo. O papel da pronúncia no ensino escolar de línguas estrangeiras sob a ótica discente. In: *Revista Traduzir-se*, 2017, 1-8. <http://www.site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/view/61/44>. (09/03/21).
- GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1983.
- GIL, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid:

Arco/Libros, 2007.

JENKINS, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. England: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, Jennifer. *A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language*. England: Oxford University Press, 2002.

MCLAUGHLIN, Barry. *Theories of second-language learning*. England: Routledge, 1987.

MASIP, Vicente. *Fonética espanhola para brasileiros*. Recife: Sociedade Cultural Brasil-Espanha, 1998.

ODLIN, Terence. *Language transfer: Cross-Linguistic influence in LL*. England: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, Mirella Novais; KAUARK, Fabiana da Silva. Fonética e fonologia: aulas de pronúncia de E/LE no Brasil. In: *Práxis Educacional* 11 (7), 2011, 191-204. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/672/559>. (21/07/2015).

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: *Congreso Brasileño de Hispanistas, 2.*, 2002, São Paulo. *Proceedings online...* Associação Brasileira de Hispanistas, Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn .(25/04/2021).

PINTO, Maristela. *Transferências prosódicas do PB/LM na aprendizagem do E/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINTO, Maristela; RONDININI, Roberto; DIONISIO, Natacha. Enunciados Interrogativos Totais Neutros em ELE: antes e depois da sistematização no processo de ensino-aprendizagem. In: *Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala*, 4, 2013, Belo Horizonte. *Anais do Congresso Brasileiro de Prosódia*. Open Journal Systems. http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio/article/view/6165/5343. (25/04/2021).

SNOW, Catherine Elizabeth; GRIFFIN, Peg; BURNS, Mary Susan. *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

O tratamento da pronúncia em coleções de Espanhol do Ensino Fundamental aprovadas pelo PNLD

José Ricardo Dordron de Pinho³⁸

Resumo: Este trabalho analisa o tratamento dado à pronúncia pelas coleções de Espanhol do Ensino Fundamental aprovadas no PNLD 2017. Ainda que atividades de pronúncia não constituam uma exigência do programa, a sua presença nas três coleções aprovadas comprova a importância do tema para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Como suporte teórico, o trabalho se baseia em contribuições de propostas voltadas para o ensino, tais como CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN (2002) e HIRAKAWA (2007). A partir da inclusão do assunto em questão, ao analisar as propostas de cada coleção e como cada uma delas aborda o assunto efetivamente, percebe-se que o trabalho com a pronúncia se encontra relacionado, quase exclusivamente, com a compreensão auditiva, ainda que se tratem tanto aspectos segmentais quanto prosódicos. Há poucas atividades práticas, principalmente quanto à produção. Também se faz necessária uma audição prévia às atividades de pronúncia.

Palavras-chave: Ensino da pronúncia; língua espanhola; PNLD.

Resumen: Este trabajo analiza el tratamiento dado a la pronunciación por las colecciones de Español del *Ensino Fundamental* que aprobaron el PNLD 2017. Aunque actividades de pronunciación no constituyan una exigencia, su presencia en las colecciones aprobadas comprueba la importancia del tema para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Como soporte teórico, el trabajo se basa en contribuciones de propuestas dedicadas a la enseñanza, tales como CELCE-MURCIA, BRINTON y GOODWIN (2002) e HIRAKAWA (2007). A partir de la inclusión del asunto en cuestión, al analizar las propuestas de cada colección y cómo cada una de ellas aborda el asunto efectivamente, se observa que el trabajo con la pronunciación se encuentra relacionado, casi exclusivamente, a la comprensión auditiva, aunque se traten tanto aspectos segmentales como prosódicos. Hay pocas actividades prácticas, principalmente en cuanto a la producción. También se hace necesaria una audición previa a las actividades de pronunciación.

Palabras clave: Enseñanza de la pronunciación; lengua española; PNLD.

1 Introdução

Apesar de seu importante papel na comunicação oral, a pronúncia é, frequentemente, excluída das aulas de Espanhol e das de línguas estrangeiras em geral. Isso se deve, em grande medida, a deficiências na formação dos professores, que devem ter conhecimentos básicos de fonética e fonologia para os aplicarem em suas aulas, e à dificuldade de encontrar material com atividades sobre o assunto. Outra razão que causa a exclusão de aulas de pronúncia é o fato de, simplesmente, muitos professores não

³⁸ Doutor em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Colégio Pedro II (CPII). E-mail: ricardodordron@gmail.com

trabalharem as habilidades orais com seus alunos, por razões diversas (não domínio do idioma, número excessivo de alunos em sala ou carga horária semanal reduzida, entre outras).

A ausência do tratamento da pronúncia pode ser percebida, também, no edital do PNLD, que não a exige nas coleções didáticas. No entanto, devido à relevância do tema, o mesmo é abordado nas três coleções de Espanhol aprovadas na edição 2017 do programa em questão. Neste trabalho, pretendemos analisar como se dá tal tratamento, que temas específicos são abordados, incluindo aspectos segmentais e prosódicos, e se a pronúncia é relacionada às duas habilidades orais ou apenas a uma delas. Este estudo traz contribuições não apenas para a promoção do ensino de pronúncia, mas também de aspectos relacionados ao livro didático de línguas estrangeiras no Brasil.

Além desta primeira, introdutória, o presente artigo se organiza em mais quatro seções. Na segunda, discute-se a importância da pronúncia na comunicação, o trabalho com o tema em sala de aula e as visões sobre ele nos documentos oficiais e no PNLD. A terceira descreve, brevemente, os procedimentos de pesquisa. A quarta apresenta a análise das atividades de pronúncia presentes nas coleções de Espanhol aprovadas pelo PNLD 2017. Por fim, a quinta traz as considerações finais.

2 A pronúncia e o ensino de línguas estrangeiras

2.1 A importância da pronúncia na comunicação

A pronúncia é um elemento de fundamental importância para a comunicação, o que faz dela um elemento essencial para as aulas de línguas estrangeiras (desde que se trabalhem as habilidades orais, ou mesmo apenas uma delas). Essa ideia é defendida, entre outros, por IRUELA (2007: 3), quando afirma que a pronúncia, por ser o suporte da transmissão da informação oral, é o elemento que condiciona a inteligibilidade da mensagem; ela pode facilitar ou dificultar o reconhecimento das palavras.

A partir da afirmação do autor, insistimos em que a pronúncia não constitui um fim em si mesmo; não se estuda esse tópico para a obtenção de uma “pronúncia perfeita” ou uma “pronúncia de nativo”, ambos conceitos discutíveis, mas uma pronúncia inteligível, que não prejudique a comunicação. Nesse sentido, POEDJOSOEDARMO (2004: 1-2) lista alguns equívocos de pronúncia que poderiam impedir ou dificultar a comunicação: (a) uso do som errado, (b) exclusão de um som, (c)

acréscimo de um som, (d) erro na sílaba tônica, (e) acento na palavra errada dentro da frase, (f) uso do padrão entonacional errado e, ainda, (g) uma combinação dos problemas anteriores. Tais equívocos correspondem tanto ao nível segmental quanto ao prosódico.

Também é importante melhorar a pronúncia para causar uma impressão mais favorável em determinadas situações. Afinal, uma boa pronúncia, além de contribuir para aumentar a autoestima, também supõe uma maior aceitação por parte dos nativos (BARTOLÍ RIGOL 2005: 4), sem contar que uma fala muito lenta e/ou muito carregada de problemas de pronúncia pode causar impaciência no interlocutor.

Por fim, cabe retomar a divisão da pronúncia em dois níveis: o segmental (os sons individuais) e o prosódico (que atua sobre o enunciado como um todo). Em ambos os casos, é necessário estabelecer uma relação com as duas habilidades orais, pois existem sons e padrões prosódicos compartilhados pelas línguas que possuem valores diferentes, além daqueles encontrados apenas em uma delas. Para a compreensão, é necessário aprender o valor eles têm na língua estrangeira e, para a expressão, só será possível produzi-los depois de reconhecê-los.

2.2 O trabalho com pronúncia na sala de aula

A presença de atividades de pronúncia nas salas de aula não é muito comum. Apesar de ser extremamente importante quando se pretende trabalhar com as habilidades orais, tanto com a compreensão quanto com a expressão, é recorrente excluí-la por diversas razões: POEDJOSOEDARMO (2004: III) comenta que os professores, mesmo considerando precisar ensiná-la, não sabem exatamente como fazê-lo, sentindo-se inseguros com a própria pronúncia.

Existem diversas propostas para a prática da pronúncia. Apresentamos, aqui, a de CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN (2002: 36), à qual acrescentamos mais um passo. A proposta original dos autores se divide em 5 etapas. A primeira é a de descrição e análise, que deve informar quando e como determinado aspecto ocorre para despertar a consciência do aluno.

A segunda é a de discriminação auditiva, em que se dá uma prática dirigida de escuta. Essa etapa é seguida pela de prática controlada, com atividades como as de

leitura oral com pares mínimos de sentenças, diálogos curtos etc., sempre com atenção ao aspecto enfatizado.

A etapa seguinte é a de prática direcionada, na qual exercícios comunicativos estruturados devem possibilitar a observação, por parte do aluno, de algum aspecto específico, como atividades para preencher lacunas e diálogos. A quinta e última etapa é a de prática comunicativa, com atividades menos estruturadas que exijam do aluno observação tanto do conteúdo formal do que diz quanto da sua expressão oral. Vale ressaltar que, da segunda à quinta etapa, o professor deve oferecer um *feedback* a seus estudantes.

Acrescentaríamos uma etapa anterior à primeira, de modo que o início das atividades não se desse já a partir de uma descrição do fenômeno a ser estudado. Sugerimos que, inicialmente, os alunos ouçam um texto e que, a partir dele, o professor direcione a atenção para o aspecto a ser detalhado.

HIRAKAWA (2007) apresenta uma série de atividades a serem desenvolvidas com o fim de contribuir para o desenvolvimento da pronúncia. Dentre tais atividades, destacamos a de discriminação auditiva, a de identificação do ato de fala e a de prática comunicativa.

A atividade de discriminação auditiva é uma etapa fundamental para a aquisição da pronúncia, uma vez que ninguém conseguirá reproduzir um som ou padrão prosódico se não for capaz de distingui-lo, como já mencionado anteriormente. Nesse momento, uma possível atividade é o aluno ser exposto a duas ou três palavras ou frases e dizer se são iguais ou diferentes.

Na atividade de identificação do ato de fala, após ouvir frases, o aprendiz deve identificar a situação que elas expressam. Já a atividade de prática controlada é voltada para a produção, diferentemente das anteriores, voltadas para a compreensão. Nela, o que se busca é a autonomia: quando o estudante já dominar o funcionamento de determinada estrutura, deve aperfeiçoar sua performance por meio de atividades que o levem a criar novas combinações com os conhecimentos que adquiriu.

Outro item importante a considerar no ensino da pronúncia é a questão da sequência dos conteúdos. É fato que qualquer som pode aparecer em qualquer momento da fala, desde a primeira aula. Sendo assim, como afirma GIL FERNÁNDEZ (2007: 125), a sequência de conteúdos para uma aula de pronúncia funciona apenas como um recurso expositivo e organizativo, uma vez que, nessa área, o que mede o progresso dos

estudantes não é a quantidade ou a qualidade da informação que eles proporcionam, mas a qualidade que suas emissões, ao longo do curso, vão assumindo.

2.3 O que dizem os documentos oficiais³⁹

Os três documentos oficiais relativos ao Ensino Médio (PCN EM, 1999; PCN +, 2002 e OCEM, 2006) não tecem qualquer comentário relativo à pronúncia, apesar de abordarem as habilidades orais. Já os PCN do Ensino Fundamental (1998: 102-103) tratam do assunto, porém o relacionam, de maneira geral, apenas à expressão oral, quando afirmam que o professor não precisa ser um especialista na área de fonética e fonologia, mas deve dominar certos elementos relacionados ao processo de aprendizagem, dentre os quais destacamos:

- a interferência do sistema fonético-fonológico da LM sobre a LE, que pode gerar incompreensões. As fontes de problemas seriam (a) fonemas existentes na LE e inexistentes na LM e vice-versa; (b) fonemas com diferente distribuição na LM e na LE; e (c) fonemas com diferentes realizações fonéticas.

- a relação entre letras e pronúncias, que não é a mesma na LM e na LE.

O documento destaca, ainda, a relevância dos aspectos prosódicos, como a necessidade de reconhecimento desses traços (entoação e acento).

Mais adiante, os PCN EF (1998: 106) apresentam, na seção que traz orientações didáticas, conteúdo relativo aos conhecimentos fonético-fonológicos. Inicialmente também relacionando a pronúncia apenas à habilidade de expressão oral, afirma-se que é necessário estabelecer um nível aceitável de pronúncia para que se estabeleça a comunicação. Porém, em seguida, ao apresentar algumas atividades de pronúncia a serem desenvolvidas, apresenta-se a relação da pronúncia também com a habilidade de compreensão oral.

³⁹ Não tecemos comentários relativos à BNCC pelo fato de não estar em vigor na época de elaboração das coleções em análise.

2.4 O PNLD e a pronúncia

O PNLD⁴⁰ exige certos elementos relacionados às habilidades orais, tanto à compreensão quanto à expressão; no entanto, não reconhece o papel que a pronúncia exerce na comunicação oral, ao não fazer nenhuma exigência quanto à sua presença. Por exemplo, no tópico “Critérios eliminatórios específicos do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês)”, não se encontra a palavra “pronúncia”, nem nada que se refira diretamente a ela. Causa-nos grande estranhamento esse silenciamento, uma vez que, além do papel crucial que a pronúncia desempenha na comunicação oral, sua importância é reconhecida pelo documento oficial em vigor na época não apenas desta edição do PNLD, a de 2017, mas também das demais, isto é, os PCN EF (1998).

Ao considerarmos a ficha de avaliação, em que são listadas as perguntas respondidas pelos avaliadores para definirem se a coleção será aprovada ou não, observa-se apenas uma pergunta que está relacionada, de certa forma, à pronúncia, e apenas ao tratar da compreensão oral, sem atribuir nenhuma importância ao item no tratamento da expressão oral. Trata-se da pergunta 74: “Representa diversidade em relação às variedades da língua estrangeira?”. Ao buscar diversidade de variedades nas produções gravadas, naturalmente se observará variedade de pronúncia, resultado, principalmente, da diversidade geográfica; cabe ressaltar, porém, que não se exigem atividades relativas a essa diversidade – basta a coleção apresentar gravações com falantes de diferentes variedades.

O que se constata a partir dos comentários anteriores é que, para o PNLD, a pronúncia não possui importância para a comunicação ou, pelo menos, sua prática não é vista como algo necessário para o desenvolvimento das habilidades orais, pelo fato de ser totalmente ignorada na sua avaliação das obras. No sentido contrário, porém, verifica-se que nem todos pensam dessa forma: todas as três coleções de Espanhol aprovadas na edição 2017 do PNLD trazem seções específicas para tratar de pronúncia, tanto no nível segmental quanto no prosódico. Isso reflete a percepção de seus autores com relação à necessidade de se tratar a pronúncia para um pleno desenvolvimento da oralidade dos estudantes.

⁴⁰ Ainda que os comentários aqui apresentados sejam comuns às diversas edições do PNLD, referimo-nos especificamente à edição 2017.

3 Metodologia

A fim de avaliar as atividades relativas à pronúncia, tomamos como objeto de análise as três coleções de Espanhol aprovadas na edição 2017 do PNLD de Ensino Fundamental: *Cercanía* (SM), *Entre líneas* (Saraiva) e *Por el mundo en español* (Ática). Como ponto de partida, nos procedimentos metodológicos, apresentamos o que diz o manual do professor de cada obra sobre a pronúncia e o espaço destinado às explicações e/ou atividades de pronúncia, bem como listamos os tópicos abordados pela coleção.

3.1 Os manuais do professor

Coleção *Cercanía*

A primeira referência às habilidades orais se dá na seção que trata da avaliação, ao afirmar que a coleção propõe ao professor uma reflexão sobre os aspectos trabalhados, a saber: *Lectura, Escritura, Escucha, Habla, Vocabulario, Gramática e Cultura*. Para cada uma das seções, é apresentada uma adequação do conteúdo de cada unidade com o que foi trabalhado nelas. Numa primeira leitura, percebe-se que não há um direcionamento específico à pronúncia, numa seção que poderia se intitular *Pronunciación*. No entanto, as seções de *Escucha* e de *Habla*, como veremos imediatamente a seguir, tecem comentários sobre a sua importância e, ao tratarmos do espaço da pronúncia nas coleções, mais adiante, identificaremos uma subseção que trata do tema.

Na seção de *Escucha*, afirma-se que uma das concepções assumidas é a de “*acceso a diferentes acentos y pronunciaciones respetando las diversas variantes*” (COIMBRA e CHAVES, 2015: 206). Na seção específica *Escucha musical*, menciona-se que as canções são textos orais ideais para se praticarem certos aspectos da oralidade, como é o caso da pronúncia correta.

Na seção *Habla*, observa-se a mesma valorização da pronúncia: uma das concepções assumidas pela obra é a de que o ato de falar se relaciona com o que se diz e com o como se diz; neste último caso, entram em cena os sons e a pronúncia, acentos e tons de fala. Ainda é comentado que, para falar e pronunciar bem os sons, é necessário ouvir e também se ouvir, reconhecendo a própria voz.

Coleção *Entre líneas*

No Manual do Professor, há um comentário sobre as habilidades orais na seção *El proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española por brasileños*, especificamente na subseção *Habilidades y competencias en lengua extranjera*. Nesse momento, a coleção afirma que pretende trabalhar com as quatro habilidades linguísticas, de forma integrada. O manual não aborda nenhuma relação com a pronúncia nesse momento; ele só menciona especificamente a pronúncia quando apresenta as seções em que se divide, o que veremos no próximo item.

Coleção *Por el mundo en español*

Logo no início do Manual do Professor, a coleção apresenta as seções em que se divide. A seção intitulada *¿Ya lo sé?* corresponde a um espaço de autoavaliação dos diversos conhecimentos, tais como os relacionados às temáticas e aos gêneros trabalhados; nela, aparecem dicas de leitura, de oralidade e de produção textual. Quanto às dicas de oralidade, o manual afirma que aparecem possibilidades de pronúncia que contribuem para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de expressão oral por parte do aluno de forma mais consciente.

Ao tratar das habilidades orais, a coleção considera que o trabalho com a oralidade é um espaço privilegiado para desenvolver a percepção da natureza variável das línguas (o aluno pode perceber, no nível da fala, realizações variadas dos sons do espanhol, dentro de uma perspectiva contextualizada); o foco sai da repetição de sons e palavras isoladas e passa para a compreensão derivada da interação com gêneros orais (considerando a variação, nos contextos regionais, situacionais, linguísticos etc.). No entanto, é lembrado que a variação linguística não se dá exclusivamente na oralidade.

3.2 Os espaços destinados às atividades de pronúncia

Coleção *Cercanía*

A coleção, no material destinado aos alunos, se divide em 8 unidades, cada uma subdividida em 4 seções, predominantemente nesta ordem: *Lectura, Escritura, Escucha e Habla*. A seção *Escucha* é a única em que são abordadas questões de pronúncia, o que contraria o que foi apresentado no Manual do Professor; a referida seção se subdivide em 4 partes: *¿Qué voy a escuchar?*, *Escuchando la diversidad de voces*,

Comprendiendo la voz del otro e Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes. Ao passo que as três primeiras correspondem às atividades de escuta (respectivamente, pré-escuta, escuta e pós-escuta), a última parte é, segundo o Manual do Professor, a “*etapa específica para la pronunciación, el acento y la prosodia de la lengua española*” (COIMBRA e CHAVES, 2015: 210). Em seguida, afirma-se que “*el enfoque es la pronunciación de determinadas letras del alfabeto español, la sílaba tónica, las reglas de acentuación y otras cuestiones que se refieren a la comprensión intensiva. En algunas unidades, se focaliza la entonación y algunas variedades lingüísticas*”.

De forma complementar, existem alguns boxes apresentados ao longo das unidades. Um deles se denomina *El español alrededor del mundo* e traz, de acordo com o MP, “*palabras, expresiones e informaciones del mundo hispánico con el fin de mostrar la diversidad lexical lingüística y de pronunciaciones de los países que hablan la lengua española como idioma oficial*” (COIMBRA e CHAVES, 2015: 210). Porém, como será apresentado mais adiante, apenas por duas vezes, ambas no volume do 6º ano, são feitos comentários sobre pronúncia.

Coleção *Entre líneas*

A coleção se divide em 8 unidades, cada uma subdividida em várias seções. Relacionadas à oralidade, existem as seções *¿Te suena?* e *¡Eso digo yo!*, voltadas, respectivamente, para a compreensão e a expressão. Da mesma forma que na coleção *Cercanía*, apenas a seção destinada à compreensão oral trata de questões relativas à pronúncia. Suas três primeiras seções, *Activa tus conocimientos*, *A escuchar* e *Reflexiona*, se estruturam como apresentado na coleção anterior. A última subseção, *En detalle*, trata, segundo a coleção, de aspectos fonético-fonológicos da língua espanhola: “*Se trabajan aspectos variados en las diferentes unidades: la pronunciación de sonidos específicos, la entonación y el acento prosódico, las reglas de acentuación, las variedades lingüísticas*”.

Coleção *Por el mundo en español*

Divide-se em 4 unidades, cada uma composta por 2 capítulos. A coleção prioriza as atividades de compreensão, tanto orais quanto escritas, em torno das quais se organiza. Para a oralidade, também apresentando a mesma estrutura das coleções anteriores, as seções se denominam *¡A pensar!* (pré-escuta), *Escucha en acción* (escuta)

e *¡Adelante!* (pós-escuta). A pronúncia é tratada na subsecção *Pistas de oralidad*, em que, como afirma a coleção, são apresentadas algumas possibilidades de pronúncia em espanhol para que os alunos desenvolvam as habilidades de compreensão e de produção oral de forma mais consciente. Essa subsecção aparece relacionada aos áudios, com comentários sobre certos aspectos fônicos. Percebe-se que, na prática, da mesma forma que nas coleções anteriores, a pronúncia aparece relacionada apenas à compreensão oral.

3.3 Os conteúdos de pronúncia abordados pelas coleções

Os quadros 1, 2 e 3 apresentam os conteúdos de pronúncia abordados, respectivamente, nas coleções *Cercanía*, *Entre líneas* e *Por el mundo en español*.

Quadro 1 – Conteúdos de pronúncia abordados na coleção *Cercanía*

	6º	7º	8º	9º
1	Alfabeto	Y/LL e S no Uruguai (semelhança com Argentina)	Acento prosódico	Interjeições
2	Vogais	J	Sílaba tônica	L
3	Z/S/C + E, I	C (/k/ ou /θ/, /S/	Oxítonas	Nasais
4	Acento em interrogativos e exclamativos – POR QUÉ / PORQUE	X	Paroxítonas	Palavras heterotônicas
5	LL/Y	G	Diacríticos nos monossílabos	D final
6	R/RR	CH	Ditongos e hiatos – acentuação de hiatos	CH, T, D
7	S (aspiração)	Ñ	Proparoxítonas	Entoação
8	B/V	Y	“Sobresdrújulas” (e advérbios em – mente)	Acento prosódico
Chuleta lingüística	Considerações gerais sobre algumas letras	-----	Classificação quanto à sílaba tônica – acentuação – heterotônicos	-----

Fonte: elaboração própria.

Como apresentado anteriormente, a coleção *Cercanía* apresenta a seção *El español alrededor del mundo* que, segundo o manual do professor, traz comentários relativos a diversos aspectos de variação linguística. No entanto, observam-se,

predominantemente, questões vocabulares. Os dois comentários sobre o assunto, ambos no volume de 6º ano, são os seguintes:

- na unidade 2, p. 32, um comentário sobre a pronúncia da sigla *DVD*: *deuvedé* na Espanha e *devedé* na América;

- na unidade 6, p. 120, um comentário sobre o nome do futebol: predomina a forma *fútbol*, mas, no México, é pronunciada como oxítona; inclusive, vem a transcrição fonética.

Quadro 2 – Conteúdos de pronúncia abordados na coleção *Entre líneas*

	6º	7º	8º	9º
1	Vogais	Classificação da sílaba tônica	T e D	Marcas da oralidade – Aspectos característicos da variedade do centro-norte da Espanha
2	R e RR	Monossílabos	Heterotônicos	-D
3	Marcas do discurso informal oral	Oxítonas	CH	Y – LL
4	J	Paroxítonas	G	X
5	C, Z, S	Proparoxítonas	B e V	Marcas de poema declamado
6	H	---	S (aspiração)	Entoação interrogativa
7	L	Hiato e ditongo	Acento prosódico	N, M e Ñ
8	Ñ	Acentuação (revisão)	Advérbios em - MENTE	Y, E (conjunção)

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3 – Conteúdos de pronúncia abordados na coleção *Por el mundo en español*

	6º	7º	8º	9º
1	Sinais de pontuação (interrogativos e exclamativos) – ajudam a perceber a entoação – na seção A CONOCER MÁS A, I, U	X	Z-C	R
2	E, O	G	---	D, T
3	F, H	---	Y-LL	-D
4	J	-M e -N	---	-M e -N (sirrema)
5	S	L	C (E, I), Z, S	C (E, I), Z, S (revisão)
6	Fala portenha – aspiração, LL, Y,	C	---	---

	b-v, d e g			
7	V	Y-LL	---	P- V-B no Chile
8	(fala do México) CH	B-V	Características da língua oral	Diferentes graus de aspiração B-V

Fonte: elaboração própria.

Percebe-se que a coleção *Cercanía* apresenta atividades em absolutamente todas as unidades, bem como em alguns espaços adicionais. A coleção *Entre líneas* só deixa de trabalhar a pronúncia em uma única unidade; porém, trata de dois aspectos em outra unidade. Por fim, a coleção *Por el mundo en español*, apesar de também tratar de dois aspectos em uma unidade, deixa de abordá-lo em outras seis.

Na próxima seção, discutiremos os três itens aqui tratados: o que a coleção diz que fará, o que efetivamente faz e como o faz, além de que itens aborda.

4 Descrição e análise dos dados

Como já mencionado, pretendemos avaliar as atividades de pronúncia nas três coleções de Espanhol aprovadas na edição 2017 do PNLD de Ensino Fundamental. Seguiremos, para a análise, a mesma ordem adotada na metodologia: o que diz o manual do professor, o espaço destinado às explicações e/ou atividades de pronúncia e os tópicos abordados pela coleção.

4.1 Os manuais do professor

Pelos comentários apresentados no Manual do Professor na coleção *Cercanía*, é possível deduzir que a coleção atribui grande importância à pronúncia para a comunicação, ao relacioná-la tanto à compreensão quanto à produção. Diante disso, torna-se possível esperar que haja um trabalho com tal prática nas duas habilidades, o que, efetivamente, não ocorre – a prática se limita à compreensão. Quanto à coleção *Por el mundo en español*, percebe-se que destaca a importância do ensino explícito da pronúncia e associa, inicialmente, o trabalho com a pronúncia às duas habilidades orais. No entanto, ao comentar que a oralidade é um espaço privilegiado para a percepção variável da língua, limita essa visão à habilidade de compreensão oral. Já com relação à

coleção *Entre líneas*, não se observa nenhuma abordagem de relação com a pronúncia na apresentação do Manual do Professor, de forma que não é possível definir de antemão se a coleção relaciona a pronúncia às duas habilidades orais ou apenas a uma delas. Ao longo da coleção, porém, também se observa uma limitação à compreensão.

4.2 Os espaços destinados às atividades de pronúncia

Como já comentamos, as três coleções limitam o trabalho com pronúncia à habilidade de compreensão oral, sem relacioná-la à expressão oral, salvo em algumas raras ocasiões, mas, mesmo assim, dentro da seção de compreensão oral.

De forma comum, as três coleções apresentam a mesma estrutura quando trabalham a compreensão oral, dividindo o trabalho em três seções, na seguinte ordem: pré-escuta, escuta propriamente dita e pós-escuta. A diferença é observada quando se aborda a pronúncia: as coleções *Cercanía* e *Entre líneas* apresentam, na sequência, uma quarta seção, intitulada *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes* na coleção *Cercanía* e *En detalle* na coleção *Entre líneas*. A coleção *Por el mundo en español* também possui um espaço para o tratamento da pronúncia, intitulado *Pistas de oralidad*, mas não aparece de forma independente, e sim na seção de escuta. O que se observa em comum é a relação da pronúncia apenas com a habilidade de compreensão oral.

4.3 Os conteúdos de pronúncia abordados pelas coleções

Na seção de metodologia, listamos os conteúdos de pronúncia de cada coleção, por ano e por unidade. Vimos, então, que, teoricamente, deveria haver 32 subseções relacionadas à pronúncia em cada coleção, uma vez que são 4 volumes e todas as coleções se subdividem em 8 unidades ($4 \times 8 = 32$). No entanto, na prática, o número varia:

- são 36 itens na coleção *Cercanía*; além dos 32 previstos inicialmente, o número aumenta por conta de dois comentários em *Chuleta lingüística* e de mais dois em *El español alrededor del mundo*;

- são efetivamente 32 itens na coleção *Entre líneas*, ainda que a unidade 6 do 7º ano não traga nenhum comentário sobre pronúncia – essa ausência é compensada pela unidade 1 do 9º ano, que aborda 2 aspectos;

- são 27 itens em *Por el mundo en español*, uma vez que 6 unidades deixam de abordar a pronúncia e uma delas apresenta 2 comentários.

Vale ressaltar o tratamento dos conteúdos relativos à pronúncia, que podem ser divididos entre aspectos segmentais (os sons tratados de maneira individual) e prosódicos (que atuam sobre o enunciado como um todo). Nesse quesito, percebe-se uma ligeira preferência pelo aspecto segmental nas coleções *Cercanía* e *Entre líneas*, ao passo que o aspecto prosódico é praticamente ignorado na coleção *Por el mundo en español*. Considere-se o quadro 4, com os números dessa abordagem.

Quadro 4 – Quantitativo de aspectos segmentais e prosódicos abordados nas coleções

	<i>Cercanía</i>	<i>Entre líneas</i>	<i>Por el mundo en español</i>
Segmental	21 (58%)	18 (56%)	25 (93%)
Prosódico	15 (42%)	14 (44%)	2 (7%)

Fonte: elaboração própria.

A seguir, descreveremos os conteúdos de cada nível de pronúncia, segmental e prosódico, e, em seguida, analisaremos o tratamento dado a ambos os níveis.

4.3.1 Os conteúdos de pronúncia

Ao tratarmos dos temas abordados e da forma de abordagem dos conteúdos de pronúncia nas coleções em análise, consideraremos, primeiramente, os conteúdos de prosódia e, depois, os de nível segmental.

4.3.1.1 Os conteúdos de pronúncia em nível prosódico

Os pesquisadores tendem a considerar o nível prosódico como o mais importante, tanto que se considera que deve ser ensinado antes do que o nível segmental ou, pelo menos, de maneira concomitante. Porém, na prática, é muito comum que a prosódia seja completamente ignorada ou que fique em um segundo plano.

A situação apresentada anteriormente é perfeitamente observável apenas na coleção *Por el mundo en español*, em que são apresentados tão somente dois conteúdos relativos ao tema, o que corresponde a apenas 7% de conteúdos voltados para a pronúncia de toda a coleção. Já as outras coleções dedicam quase metade de seus conteúdos para a prosódia: *Cercanía* conta com um total de 15 temas (42%) e *Entre líneas*, com 14 temas (44%). Observemos, no próximo item, como se subdividem tais temas.

4.3.1.1.1 Os conteúdos selecionados para o nível prosódico

A prosódia pode ser dividida em três grandes áreas: entoação, acento e ritmo. Dos conteúdos abordados nas coleções analisadas, percebe-se que a atenção é quase que exclusivamente voltada para o acento, sendo que o ritmo é completamente ignorado pelas três coleções. O quadro 5 apresenta o total de conteúdos relativos ao acento e à entoação em cada coleção.

Quadro 5 – Quantitativo de conteúdos voltados para cada aspecto prosódico nas coleções

	<i>Cercanía</i>	<i>Entre líneas</i>	<i>Por el mundo en español</i>
Acento	13 (87%)	10 (71%)	X
Entoação	2 (13%)	4 (29%)	2 (100%)

Fonte: elaboração própria.

Os conteúdos voltados para a prosódia estão voltados quase que totalmente para o acento; eles se dedicam, basicamente, à acentuação ortográfica, ou seja, à representação ortográfica do acento prosódico (vale dizer que essa quase exclusividade de atividades de acento se observa nas coleções *Cercanía* e *Entre líneas*, já que a coleção *Por el mundo en español* se limita a conteúdos de entoação).

As coleções *Cercanía* e *Entre líneas* tratam dos mesmos aspectos relacionados ao acento (não necessariamente nesta ordem): acento prosódico, sílaba tônica, palavras oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e *sobresdrújulas*, acentuação de monossílabos, de hiatos e ditongos e de advérbios em *-mente*, palavras heterogênicas. Como já dito, a coleção *Por el mundo en español* não aborda nenhum conteúdo de acento.

Com relação à entoação, os dois conteúdos de *Por el mundo en español* tratam da entoação de enunciados interrogativos e exclamativos e das pausas e prolongações de sons (a coleção fala de “*prolongaciones de algunas letras finales*”). A coleção *Cercanía* também aborda dois conteúdos: a entoação das interjeições e de “*frases afirmativas e interrogativas*”. Por fim, a coleção *Entre líneas*, ainda que também muito limitada quanto à entoação, é a que possui maior quantidade de conteúdos relacionados ao tema, quatro: pausas e entoação das interjeições, da declamação e dos enunciados declarativos, interrogativos e exclamativos. O quadro 6 sistematiza os conteúdos abordados por cada coleção.

Quadro 6 – Conteúdos de entoação abordados pelas coleções

	<i>Cercanía</i>	<i>Entre líneas</i>	<i>Por el mundo en español</i>
entoação de enunciados	X (apenas afirmativas e interrogativas)	X (declarativos, interrogativos e exclamativos)	X (apenas interrogativos e exclamativos)
pausas		X	X
prolongação de sons finais			X
entoação de interjeições	X	X	
entoação da declamação		X	

Fonte: elaboração própria.

Percebe-se que apenas um conteúdo é abordado comumente por todas as coleções, a entoação de enunciados, ainda que somente a coleção *Entre líneas* tenha comentários sobre os três tipos de enunciados (declarativo, interrogativo e exclamativo).

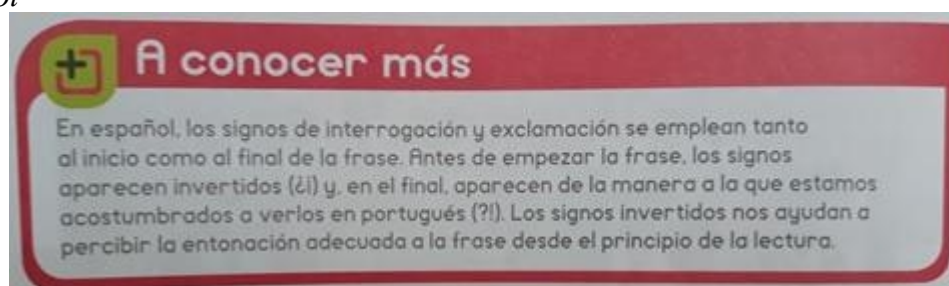
4.3.1.1.2 Análise das atividades para o nível prosódico

Ao analisar a abordagem das atividades de nível prosódico, trataremos, primeiramente, daquelas voltadas para a entoação e, em seguida, das atividades voltadas para o acento.

Quanto ao tratamento das atividades voltadas para a entoação, percebemos que, de maneira geral, as informações são simplesmente oferecidas aos estudantes, sem uma reflexão e sem práticas posteriores. Isso acontece no tratamento dos conteúdos da

coleção *Por el mundo en español*, em que apenas se dá uma breve explicação, como se observa no exemplo da imagem 1, e também no tratamento dos dois conteúdos da coleção *Cercanía*, como se observa na imagem 2. Nesta última coleção, ainda é possível observar uma relação com o áudio no tratamento da entoação das interjeições e alguns exercícios; a presença de exercícios, porém, não pressupõe uma prática entonacional, uma vez que as atividades estão voltadas apenas para a classificação das interjeições.

Imagem 1 – Exemplo da abordagem dada à entoação pela coleção *Por el mundo en español*



Fonte: MORAES et al. (2016: vol. 6, 14)

Imagem 2 – Exemplo da abordagem dada à entoação pela coleção *Cercanía*

Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes

La entonación
Según el sentido, cada frase puede tener distintas entonaciones. En las frases interrogativas, generalmente el tono es más alto que en las frases afirmativas.

Escucha las dos frases a continuación y observa esa diferencia:

1. Un gran empresario. 2. ¿Un gran empresario?

Ahora, escucha una vez más la pregunta que profiere el audio:

Tú, ¿qué quieres ser cuando grande?

Las siguientes curvas representan la entonación de la pregunta:

En la palabra **tú**, la voz se eleva. Después desciende y solo vuelve a subir en el verbo **ser**. Después, baja nuevamente y se eleva en la sílaba fuerte de la palabra **grande**.

Ahora observa otra forma de hacer una indagación como esa y los cambios en las curvas de entonación. Luego, repite en voz alta la pregunta, fijándote en la entonación:

Quieres ser médico, ¿verdad?

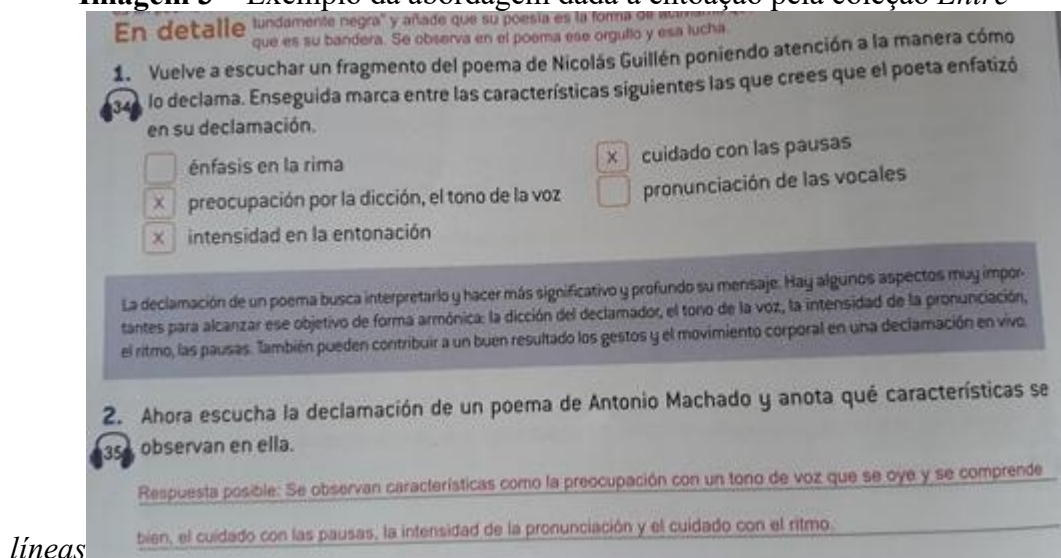
Por el gráfico, la entonación más alta es en la pregunta ¿verdad?

Fonte: COIMBRA e CHAVES (2015, vol. 9, 150)

As imagens 1 e 2 mostram, respectivamente, que a entoação de enunciados interrogativos e exclamativos e de enunciados afirmativos e exclamativos se limita a uma explicação, sem relação com nenhum áudio nem práticas orais posteriores.

A coleção *Entre líneas* exige do aluno um pouco mais de reflexão, uma vez que a abordagem dos conteúdos não se limita a uma explicação: é possível encontrar exercícios. No entanto, é possível observar que eles se limitam à reflexão, sem a existência de uma prática oral, como se observa na imagem 3.

Imagem 3 – Exemplo da abordagem dada à entoação pela coleção *Entre*



líneas

Fonte: SILVA et al. (2015: vol. 9, 110)

A imagem 3 mostra que a coleção *Entre líneas* aborda os conteúdos entonacionais de forma um pouco mais profunda, não se limitando a explicações. Existem exercícios reflexivos, inclusive antes da explicação; porém, tal prática não exige um trabalho com a expressão oral, limitando-se à reflexão.

Com relação às atividades voltadas para o acento, recordemos que só estão presentes em duas das coleções analisadas, *Cercanía* e *Entre líneas*, e que ambas abordam exatamente os mesmos conteúdos, como foi visto em 4.3.1.1.1. Como já apresentado, a coleção *Cercanía* apresenta 13 seções dedicadas ao acento e a coleção *Entre líneas*, 10 seções. Todas as 10 seções de *Entre líneas* e 11 de *Cercanía* correspondem à seção destinada em cada unidade para o tratamento da pronúncia, razão pela qual, neste momento, não consideraremos as outras duas seções de *Entre líneas* (essas duas seções se encontram no volume do 6º ano; uma delas é um box especial, *El español alrededor del mundo*, que trata da variação da palavra *fútbol*; a outra é uma seção gramatical, *Chuleta* lingüística, que vem ao final do volume e sintetiza algumas regras ortográficas).

Ao analisar, em ambas as coleções, o tratamento didático do acento, percebe-se que está voltado, praticamente de forma exclusiva, para a ortografia, com quase nenhuma atividade de prática oral. No entanto, um ponto positivo é que as atividades partem de uma atividade auditiva, ou seja, os alunos são expostos à língua oral para iniciarem a reflexão (em 9 das 11 unidades de *Cercanía* e em 8 das 10 unidades de *Entre líneas*). Outro aspecto positivo é que, na maioria dos casos, as regras de classificação e de acentuação ortográfica não são simplesmente apresentadas aos estudantes; eles devem partir do que ouviram (ou, eventualmente, de algo escrito) para deduzir as regras (em 6 das 11 unidades de *Cercanía* e em 8 das 10 unidades de *Entre líneas*). Nos exercícios propostos, porém, quase sempre é solicitado algo relacionado à ortografia e raramente a atividade parte de um áudio a ser ouvido pelos estudantes (apenas em duas atividades em *Cercanía* e em três em *Entre líneas*). Também são extremamente raras as atividades em que os estudantes terão de produzir oralmente algo relacionado ao conteúdo abordado (apenas duas vezes em *Cercanía* e uma em *Entre líneas*).

Imagem 4 – Exemplo da abordagem dada ao acento pela coleção *Cercanía*

Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes

Acentuación de las palabras sobresdrújulas

1. Escucha las siguientes palabras del audio:

tránsito — próximos — físicos — públicas — jurídica — semáforos —
vehículos — teléfono — alcohólicas

Como hemos estudiado en la unidad anterior, esas palabras son esdrújulas. ¿Por qué?

Porque la sílaba tónica es la antepenúltima.

Ahora, vamos a estudiar las palabras sobresdrújulas que son una particularidad de la lengua española en relación a la lengua portuguesa. ¡A conocerlas!

2. Escucha las siguientes palabras sobresdrújulas y acentúa la sílaba tónica:

a) repi^{til} dotela b) co^{til} jasele c) arreba^{til} dosele d) re^{til} trasele

3. Completa la regla:

Las palabras sobresdrújulas son las que la sílaba tónica es una sílaba anterior a la antepenúltima.

En el caso de adverbios creados a partir de adjetivo con el sufijo **-mente**, solo se acentuarán si el adjetivo lleva la tilde por sí solo.

Ejemplo: El adjetivo **frío** lleva tilde y el adverbio **fríamente** también. El adjetivo **cariñoso** no lleva tilde y el adverbio **cariñosamente** tampoco la lleva.

4. Completa la tabla con los adverbios terminados en **-mente** correspondientes a los adjetivos:

heroico	heroicamente
débil	debilmente
estupendo	estupendamente
simple	simplemente
común	comunmente

Fonte: COIMBRA e CHAVES (2015, vol. 8, 168)

Imagem 5 – Exemplo da abordagem dada ao acento pela coleção *Entre líneas*

En detalle proyecto podrán mencionar algunas maneras de humanizar el espacio público, como el respeto a la ley del silencio, la creación de espacios para el entretenimiento, el cultivo de plantas y árboles en diferentes espacios (parques, jardines, plazas, etc.), etc.

1. Vuelve a escuchar algunas palabras de la grabación y subraya la sílaba tónica de cada una de ellas.

15 Enseguida completa las informaciones que se presentan.

auto calle forma generan gracias subte

Todas estas palabras son **graves**, porque tienen la penúltima sílaba más fuerte.

Ninguna de ellas lleva tilde porque terminan en **vocal**, -n o -s.

Las palabras **graves** llevan tilde cuando no terminan en **vocal**, en **-n** o en **-s**.

2. Justifica el empleo o no de la tilde en las siguientes palabras graves.

a. **automóvil**: lleva tilde porque termina en l (no en las consonantes -n / -s).

b. **carácter**: lleva tilde porque termina en r (no en las consonantes -n / -s).

c. **examen**: no lleva tilde porque termina en -n.

d. **taxi**: no lleva tilde porque termina en vocal.

Fonte: SILVA et al. (2015: vol. 7, 82)

As imagens 4 e 5, das coleções *Cercanía* e *Entre líneas*, respectivamente, representam a situação mais comum no tratamento do acento de ambas as coleções: parte-se de uma atividade auditiva e os estudantes são levados a deduzir a regra, mas os exercícios, voltados para a ortografia, não possuem um áudio e não há exigência de prática oral.

4.3.1.2 Os conteúdos de pronúncia em nível segmental

Os conteúdos de pronúncia em nível segmental costumam ser os mais abordados no ensino de línguas estrangeiras. Ainda que esse fato se confirme nas três coleções que analisamos, percebemos que, em duas delas, a diferença entre aspectos segmentais e prosódicos é muito pequena: a coleção *Cercanía* dedica 58% dos itens de pronúncia relacionados aos segmentos e a coleção *Entre líneas*, 56%. O grande predomínio segmental é encontrado apenas na coleção *Por el mundo en español*, que dedica 93% dos seus conteúdos a esse tema.

O próximo subitem lista que elementos segmentais são apresentados nas coleções; o subitem seguinte descreve seu tratamento e o analisa.

4.3.1.2.1 Os conteúdos selecionados para o nível segmental

Os itens segmentais selecionados pelas coleções se encontram, como já visto e da mesma forma que os prosódicos, relacionados apenas à habilidade de compreensão auditiva. Parte-se da ortografia para tratar os sons representados por cada letra. O quadro 7 lista os aspectos segmentais abordados por cada coleção.

Quadro 7 – Conteúdos segmentais abordados pelas coleções

	<i>Cercanía</i>	<i>Entre líneas</i>	<i>Por el mundo en español</i>
alfabeto	X		
vogais	X	X	
Z/S/C + E,I	X	X	X (2 vezes)
LL/Y	X	X	X (2 vezes)
R/RR	X	X	X
aspiração do S	X	X	X (2 vezes)
B/V	X	X	X (2 vezes)
Y e LL no Uruguai e na Argentina	X		
J	X	X	X
C (/K/ ou como /e/ ou /S/)	X		X
X	X	X	X
G	X	X	X
CH	X	X	
Ñ	X	X	
Y (som de vogal ou de consoante)	X		
L	X	X	X
nasais	X	X	
D final	X	X	X
CH, T, D	X	X	
H		X	
T e D			X
pronúncia do centro-norte da Espanha		X	
Y, E conjunções		X	
A, I, U			X
E, O			X
F, H			X (2 vezes)
fala portenha (aspiração, LL, Y, B-V, D e G)			X
V			X

CH no México			X
-M e -N			X (2 vezes)
Z - C			X
PS-			X
V-B no Chile			X

Fonte: elaboração própria.

Percebe-se, pela análise do quadro 7, que a maior parte dos conteúdos é abordada pelas mesmas coleções: vogais, Z/S/C + E, I, LL e Y, R e RR, aspiração do S, B e V, J, X, G, L, D final, T e D. Dentre os demais conteúdos, alguns são abordados por duas coleções: C (/K/ ou /θ/-/S/), CH, nasais, H. Os conteúdos abordados por apenas uma coleção são alfabeto, F, -M e -N, PS-.

Além desses conteúdos, todas as coleções apresentam alguns comentários sobre a pronúncia específica de determinadas variedades. As variedades encontradas (não em todas as coleções) são as seguintes: do centro-norte da Espanha, do México, do Chile, da Argentina e do Uruguai.

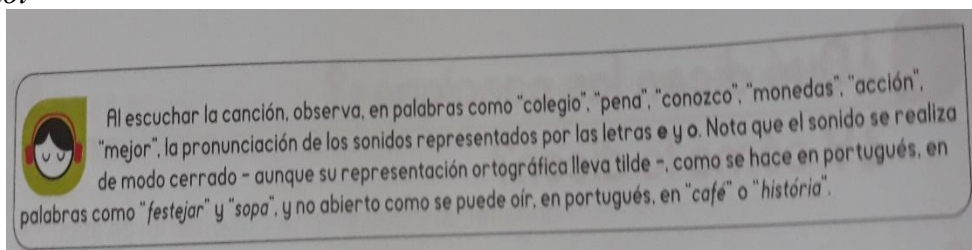
Vale ressaltar que, ao listarmos os conteúdos no quadro 7, consideramos o que é apresentado na seção de pronúncia ao longo das coleções. Dessa forma, desconsideramos dois itens extras da coleção *Cercanía*: (a) considerações gerais sobre a pronúncia de certas letras (*Chuleta lingüística*) e a pronúncia da palavra “DVD” (*El español alrededor del mundo*), ambas no volume do 6º ano.

Outro aspecto a considerar é que, ainda que as coleções abordem os mesmos aspectos, listamo-los tal como são apresentados nos livros, para termos uma ideia mais clara de como cada tema é tratado. Por exemplo, as três coleções tratam das vogais, porém a coleção *Por el mundo en español* subdivide o tema em dois momentos, ao passo que as outras duas coleções o tratam de uma única vez.

4.3.1.2.2 Análise das atividades para o nível segmental

A coleção *Por el mundo en español* possui pequenos boxes que trazem informações sobre o som trabalhado em determinada unidade, como se vê na imagem 6.

Imagem 6 – Exemplo da abordagem dada aos segmentos pela coleção *Por el mundo en español*



Fonte: MORAES et al. (2016: vol. 6, 38)

É possível observar, na imagem 6, a prática da coleção quanto ao tratamento dos sons individuais: não há nenhuma atividade prática com os sons trabalhados, nem em termos de expressão nem em termos de compreensão (lembramos que os comentários se encontram na seção de compreensão auditiva). O que se encontra são comentários que orientam a pronúncia, eventualmente estabelecendo um paralelo com os sons da língua portuguesa e com a ortografia. No exemplo da imagem 6, percebe-se uma comparação com sons do português.

Uma característica muito importante da coleção *Entre líneas* é que todas as atividades de pronúncia partem de uma audição: é exposto aos alunos quase sempre um fragmento do áudio que ouviram anteriormente para a atividade de compreensão auditiva (eventualmente, apresenta-se apenas uma lista de palavras). Trabalhar o som após um áudio se dá em todas as 18 atividades de pronúncia da coleção, sem nenhuma exceção. Outro ponto positivo é que, após a audição, os alunos são levados a refletir sobre diferenças entre sua língua materna e a língua que estão estudando – exercícios reflexivos como o descrito estão presentes em 15 das 18 atividades que envolvem pronúncia. Em diversas ocasiões, ainda, existe, uma explicação teórica sobre o assunto, mas apenas quando falta algum dado que não foi esclarecido nos exercícios reflexivos – isso se dá em 12 das 18 atividades. Por fim, existem exercícios práticos, em 15 das atividades, voltados para a audição (9) e para a expressão (6). Os de expressão são sempre atividades de leitura. Como exemplo, considerem-se os exemplos das imagens 7 e 8.

Imagem 7 – Exemplo 1 da abordagem dada aos segmentos pela coleção *Entre líneas*

En detalle manera, cómo se sienten con relación al idioma. El tema de la lengua como representación de la cultura también puede traer diferentes puntos de vista.

1. Escucha algunas palabras que aparecen en la grabación poniendo atención a la pronunciación de la letra *r* y el dígrafo *rr*.

respiración desarrollo pintura escuchar nuestra

¿Notas alguna diferencia de pronunciación entre ellas?

Respuesta personal. Se espera que los estudiantes perciban que hay diferencias de pronunciación entre la letra *r* y el dígrafo *rr*.

Algunas pistas para emplear adecuadamente la *r* o el dígrafo *rr* en español:

- El dígrafo *rr* solo se escribe entre vocales y siempre se pronuncia como vibrante múltiple {/rr/}.
- Al principio de una palabra se escribe siempre *r* y se pronuncia como vibrante múltiple {/rr/}.
- Después de las letras *n*, *s* y *l* se escribe la *r* y se pronuncia como vibrante múltiple {/rr/}.
- Al final de palabra o de sílaba siempre se escribe la *r*, que se puede pronunciar como vibrante múltiple o simple.

2. Escucha las palabras siguientes y clasifícalas de acuerdo con la pronunciación de la letra *r* o del dígrafo *rr*. Escribe 1 para vibrante simple {/r/} o 2 para vibrante múltiple {/rr/}.

1	pero	2	raíces
2	sonrisa	2	jarra
2	rutina	1	caro
2	dejar	2	ratón
2	desarrollo	1	coro
1	tarea	2	corro

Fonte: SILVA et al. (2015: vol. 6, 52)

Imagem 8 – Exemplo 2 da abordagem dada aos segmentos pela coleção *Entre líneas*

En detalle

1. Vuelve a escuchar algunas palabras de la grabación poniendo atención a la pronunciación de la *n*.

nuevos fomentando acción voluntarios

2. Ahora escucha algunas palabras de la grabación poniendo atención a la pronunciación de la *m*.

metas comunitario impulsando

3. Ahora escucha algunas palabras poniendo atención a la pronunciación de la *ñ*.

ñame sueño años ñoqui

4. Ahora debes decir cada una de esas palabras poniendo atención a la pronunciación de cada una de esas consonantes. Observa por dónde sale el aire cuando las pronuncias.

5. Tras oír cómo se pronuncian las palabras, has observado que la *m*, la *n* y la *ñ* tienen un rasgo en común: el aire se escapa a través de la cavidad nasal. Por eso son llamadas consonantes:

orales laterales nasales

6. ¿En qué se asemejan y se diferencian en relación a la posición que ocupan en las palabras? Reúnelas según las semejanzas y diferencias para explicar qué ocurre.

Las letras *m*, *n* y *ñ* aparecen en posición inicial de palabra e inicial de sílaba, mientras que la *m* y la *n* también aparecen al final de sílaba. La *ñ* es la única que aparece en final de palabra.

Las letras *m*, *n* y *ñ* tienen sonidos consonánticos. Considerando el modo de articulación, son sonidos nasales porque el paso del aire se da por la cavidad nasal durante la pronunciación. Además, son sonidos sonoros porque las cuerdas vocales vibran durante su articulación.

7. Pronuncia estas palabras en portugués y en español y observa si hay alguna diferencia entre las dos lenguas en cuanto a la nasalización.

Español	Portugués
español	espanhol
memoria	memória
mañana	amanhã
estudiando	estudando
cantante	cantor
nadie	ninguém

Fonte: SILVA et al. (2015: vol. 9, 152)

A imagem 7 apresenta a estrutura predominante da coleção *Entre líneas* para a abordagem da pronúncia: após uma audição que contém palavras com o som objeto de estudo, o estudante é levado a comparar a pronúncia do espanhol com a do português. Em seguida, são feitas algumas explicações teóricas e, por fim, é apresentado um exercício de audição que trabalhe com o som. A imagem 8 apresenta uma única diferença em relação ao apresentado anteriormente: no lugar de um exercício auditivo, apresenta-se um exercício de produção, em que será lida uma lista de palavras.

Quanto à coleção *Cercanía*, das 21 seções destinadas à pronúncia segmental, nos deteremos aqui na análise de 19, pois as outras duas não correspondem à seção própria de pronúncia: ambas as ocorrências estão no livro de 6º ano, uma em *Chuleta lingüística* (com considerações gerais sobre a pronúncia de algumas letras) e a outra em *El español alrededor del mundo* (sobre a variação na pronúncia de DVD).

A coleção *Cercanía* apresenta, basicamente, quatro tipos de atividades em sua seção de pronúncia: explicação teórica, audição, exercício de audição e exercícios de repetição. O que predomina é a explicação teórica: está presente em 17 das 19 seções; nas explicações, apresentam-se informações sobre a pronúncia do som trabalhado e/ou semelhanças e/ou diferenças entre o espanhol e o português. Em duas das seções, não há nada além dessa explicação.

Apesar de se tratar de uma seção de pronúncia, poucas vezes é apresentado ao aluno um áudio antes dos exercícios: uma audição para a explicação ou para começarem as perguntas reflexivas aparece em apenas 6 das 19 seções, o que corresponde a um terço delas. Com relação aos exercícios, predominam dois tipos: os de audição (9) e os de audição e repetição (5).

Como dito anteriormente, os quatro tipos de atividades já apresentados são os mais comuns, mas há, ainda, outros tipos, bem pouco frequentes: há 2 ocorrências de perguntas reflexivas, 2 de exercícios de produção efetiva (sem repetição) e 1 de leitura.

Imagem 9 – Exemplo da abordagem dada aos segmentos pela coleção *Cercanía*

Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes

Las eses aspiradas

En español la consonante /s/ se articula poniendo la lengua en los alveolos superiores y produciendo un cierto silbido con la salida del aire. Sin embargo en ciertas regiones algunas eses se pronuncian más suavemente, sin colocar la lengua en los alveolos, sin producir silbido, dejando salir libremente el aire. Ese tipo de eses se llaman en fonética **eses aspiradas** y se transcriben con una [h]. En el audio de esta unidad, algunas de las personas que intervienen tienen **eses aspiradas**.

16 Vuelve a oír el audio y fíjate en las eses que se señalan como aspiradas [h] en los siguientes fragmentos:

CHICA 1: En el último año, señorita periodista. Ya estamos terminando.
[...]
CHICA 1: Yo estudiaré mecánica.
[...]
MADRE: Pero, Silvia. Tú eres muy bonita, podrías ser una buena relacionista pública, una modelo. Tantas profesiones modernas para chicas como tú.
[...]

JOVEN INGENIERA: Hace dos años que trabajo en la represa y tengo a mi cargo 50 trabajadores. Al principio, los ingenieros y los obreros me miraban con desconfianza. Ahora ya no, se olvidaron que soy mujer.
[...]
REPORTERA: Es increíble. De 20 chicas entrevistadas en el colegio La Nacional, 15 respondieron que estudiarían profesiones "masculinas".
[...]

17 ¡A escuchar y a producir sonidos de la ese de dos maneras! Todos los de la clase juntos.

Esos con silbido con la salida del aire	Esos aspiradas sin producir silbido
Estamos	Estamos
Escuela	Escuela
Desconfianza	Desconfianza

Fonte: COIMBRA e CHAVES (2015, vol. 6, 153)

A imagem 9 ilustra o elemento recorrente nas atividades de pronúncia da coleção *Cercanía*: uma explicação teórica, em que se descreve a articulação do som em questão. Também se percebe um áudio para exemplificar o exposto; apesar de fundamental em uma aula de pronúncia, ocorrências desse tipo aparecem em apenas 32% das atividades de toda a coleção (6 das 19 atividades). Por fim, apresenta-se um exercício; os exercícios podem ser apenas de ouvir ou de ouvir e repetir, em sua maioria. No caso, os estudantes, conforme forem ouvindo cada palavra da lista, devem ir repetindo uma a uma.

5 Comentários finais

A partir das análises realizadas, é possível comprovar que as coleções de Espanhol aprovadas no edital 2017 do PNLD, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, apresentam conteúdo relativo ao ensino da pronúncia. Esse fato, por si só, constitui um grande ganho para o trabalho com a oralidade, uma vez que a pronúncia é a sua base; tal

situação se torna ainda mais relevante ao considerarmos que um trabalho voltado para a pronúncia não era exigência do edital do PNL D. O tema, muito provavelmente, foi incluído pelos autores pela percepção da relevância do assunto.

As três coleções, no entanto, associam o conteúdo “pronúncia” apenas a atividades de compreensão oral, ainda que a abordagem adotada, em algumas ocasiões, apresente uma relação também com a produção. A estrutura de todas as coleções, ao tratar da compreensão oral, é muito semelhante: todas elas possuem três seções, que se dedicam a cada um dos passos com a compreensão: pré-escuta, escuta e pós-escuta. Duas dessas coleções, *Cercanía* e *Entre líneas*, apresentam uma quarta seção, na qual abordam aspectos de pronúncia. Na outra coleção, *Por el mundo en español*, a pronúncia é abordada em uma seção independente, que aparece próxima às atividades de compreensão auditiva.

Sem dúvida, a preocupação pela aprovação no PNL D trouxe uma significativa melhoria em diversos aspectos qualitativos das coleções didáticas. Nesse sentido, se considerarmos as atividades de compreensão leitora, por exemplo, é possível perceber que apenas na sua sexta edição (a de 2018, para o Ensino Médio), todas as coleções de Espanhol aprovadas apresentaram os três passos para a sua realização. Com a pronúncia, cremos, não seria diferente. Se o Espanhol não tivesse sido excluído do referido programa (2018 foi sua última participação e, diante das perspectivas atuais, não cremos que retorne, pelo menos brevemente), muito provavelmente a abordagem da pronúncia seria revista e, naturalmente, pequenos problemas seriam sanados.

De qualquer forma, gostaríamos de apresentar aqui alguns aspectos carentes de revisão. Um ponto fundamental seria que todo o trabalho de pronúncia partisse, sempre, de uma atividade de audição; uma boa possibilidade seria a seleção de um ou mais fragmentos do áudio trabalhado para a compreensão. Outro aspecto fundamental é a relação da pronúncia também com atividades de expressão. Em ambos os casos, compreensão e expressão, faz-se necessário que a teoria, predominante nas coleções, seja acompanhada de exercícios vários que facilitem a percepção e a produção. Por fim, uma característica presente eventualmente no material analisado é a não explicação direta do conteúdo, mas perguntas reflexivas que façam que o estudante, raciocinando, perceba o que, de fato, acontece; essa situação poderia ser posta em prática em todas as atividades.

Concluímos este artigo considerando como positiva a disposição dos autores de todas as coleções aprovadas em 2017 de não apenas atender as exigências constantes no

edital do PNLD, mas de levarem em consideração aspectos de extrema importância para um uso pleno da língua estudada. Afinal, problemas de pronúncia podem comprometer uma efetiva comunicação oral.

Referências bibliográficas

- BARTOLÍ RIGOL, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. In: *Phonica*, 1, 2005, 1-27. Universitat de Barcelona.
www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/. (25/06/19).
- BRASIL. PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. *Cercanía*. 6º a 9º anos. São Paulo: Edições SM, 2015.
- GIL FERNÁNDEZ, J. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco Libros, 2007.
- HIRAKAWA, Daniela Akie. A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-04072008-155618/pt-br.php. (13/06/19).
- IRUELA GUERRERO, Agustín. ¿Qué es la pronunciación? In: *redeLE Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, 2007, 1-16.
www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/primer.html. (25/06/19).

MORAES, Alice; VARGAS, Diego; PAIXÃO, Flávia; MARTINS, Marina. Por el mundo en español. 6º a 9º anos. São Paulo: Ática, 2016.

POEDJOSOEDARMO, Gloria. O ensino da pronúncia: por quê, o quê, quando e como. São Paulo: SBS, 2004.

SILVA, Rosemeire; MARTINS, Luiza; MESQUITA, Ana Beatriz. Entre líneas. 6º a 9º anos. São Paulo: Saraiva, 2015.

El (no) lugar del componente fónico en la formación de profesores de E/LE brasileños

Thaís Alves Brandão⁴¹

Resumo: O componente fônico é um dos elementos que mais causam controvérsias teórico-metodológicas no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo na formação de professores de E/LE em cursos de Letras-Espanhol. Nestes *locus* formativos, é comum uma desproporção em relação ao trabalho com as disciplinas que se dedicam a ensinar eminentemente língua com as que ensinam fala, assim como o trabalho diminuto, ou a eliminação da disciplina fonética e fonologia dos seus Currículos. Neste trabalho serão analisados os Projetos Pedagógicos de nove Instituições públicas brasileiras, uma delas em dois *campi*, que oferecem os cursos de graduação supracitados, com o intuito de verificar o lugar do componente fônico na formação de professores de E/LE brasileiros.

Palavras-chave: Ensino do componente fônico; formação de professores de espanhol LE; Graduação de Letras-Espanhol.

Resumen: El componente fónico es uno de los elementos que más causan controversias teórico-metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en la formación de profesores de E/LE en las carreras de *Letras-Espanhol*. En este locus formativo, es común una desproporción en relación con el trabajo con las disciplinas que se dedican a enseñar eminentemente lengua con las que enseñan habla, así como el trabajo diminuto, o la eliminación de la asignatura fonética y fonología de sus Currículos. En este trabajo serán analizados los *Projetos Político-Pedagógicos* de nueve instituciones públicas brasileñas, una de ellas en dos *campi*, que ofrecen las carreras sobredichas, con el objetivo de verificar el lugar del componente fónico en la formación de profesores de E/LE brasileños.

Palabras clave: Enseñanza del componente fónico; formación de profesores de español LE; Carrera de Letras-Español.

Consideraciones iniciales

El objetivo de este artículo es discutir el lugar – y el no lugar – del componente fónico en la formación de profesores de EL/E brasileños. Dicha discusión será planteada por medio del análisis de los *Projetos Pedagógicos*, a partir de ahora PP, de la Carrera *Letras/Espanhol* de nueve instituciones públicas, entre ellas Universidades Estatales, Federales y un Instituto Federal, ubicados en las 5 regiones brasileñas. Los resultados de dicho análisis pretenden fomentar reflexiones relacionadas a la naturaleza del trabajo realizado con el componente fónico, su lugar en dichas carreras y, por consiguiente, en la formación de profesores de E/LE.

⁴¹ Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: tbrandao@uneb.br

En este trabajo se privilegiará el uso del término componente fónico, y específicamente fonética o fonología cuando necesario, por concebirlo como más atinente a las necesidades de brasileños que, por veces, interpretan el repertorio de sonidos de la lengua española en base a las categorías fonológicas existentes en la Lengua Materna (LM). Son llevados por la falsa apreciación propiciada por su Sordera Fonológica (POLIVANOV, 1978 [1931]) y Criba Fonológica (TRUBETZKOY, 1978 [1939]), que constituyen las causas de la interferencia fonética planteada por la fonología estructural. Por otro lado, de la interacción entre la Lengua Materna (LM) y Lengua Extranjera (LE), resulta la Asimilación de las Categorías Fonéticas. De acuerdo con FLEGE (1995), la percepción de los aprendices no es completa en los primeros niveles de la interlengua (IL), porque está atravesada por las categorías fonológicas de la LM; entre los mecanismos de interacción entre LM y LE está dicha Asimilación, que se establece con los sonidos semejantes/parecidos. A raíz de este mecanismo cognitivo, el aprendiz no crea una nueva categoría fonética para el sonido de la lengua extranjera, porque los interpreta según la categoría existente en la LM.

Se asume que dichas bases teóricas, que enmarcan la pronunciación en la esfera cognitiva y condicionan la percepción como etapa anterior a la producción, son necesarias para plantear un modelo formativo en el que el profesor de E/LE brasileño, sea consciente de lo que aporta el componente fónico a la comunicación, sobre todo, por la proximidad fonética y fonológica entre ambos idiomas, asociado al gran número de sonidos parecidos que poseen. Por otro lado, no se puede prescindir de la prosodia de ambos idiomas, puesto que también se configura como elemento provocador de interferencia perceptiva y productiva. SANTAMARÍA (2007) se refiere a la frecuencia en que los aprendices de E/LE manifiestan lo rápido que hablan los nativos de lengua española y la no comprensión de lo expresado. Por este motivo, el autor llama la atención para la necesidad del planteamiento didáctico de la prosodia como elemento indispensable.

A lo anterior, se suma el hecho de que el portugués y el español son idiomas con comportamientos rítmicos diferentes. Según GIL FERNÁNDEZ (2007), el portugués es un idioma de ritmo acentual, con lo cual el acento es el elemento prosódico fundamental, y el español es un idioma de ritmo silábico, y la sílaba es el elemento prosódico esencial. Por este motivo, SANTAMARÍA (2013) y GIL FERNÁNDEZ (2007) coinciden en que el planteamiento didáctico del componente fónico debe obedecer una jerarquía fónica, que empiece por la base articulatoria, luego los aspectos suprasegmentales y por último

los aspectos segmentales, con el objetivo de que la prosodia sea pauta de trabajo antes que los sonidos, dada la necesidad de su trabajo ya en los primeros momentos de los planteamientos didácticos.

Lo que hasta el momento ha sido planteado teóricamente sirve de invitación a las reflexiones necesarias y a los retos que deberían ser establecidos para la formación de profesores de LE, aquí específicamente de E/LE, sensibles a las necesidades formativas de brasileños. Las pautas formativas de las carreras de *Letras- Espanhol* deben atender a las bases legales establecidas por la legislación brasileña para las carreras de Letras y, así mismo, atender a las necesidades formativas de los profesores de E/LE, para formar profesionales capaces de comprender que el habla es una de las actividades de la lengua y que dicha comprensión se refleje en la *praxis*.

La organización del componente fónico como componente curricular en las carreras de *Letras-Espanhol*

En este apartado, serán presentadas las informaciones encontradas en los PP de cada institución y, para ello, se ha establecido una metodología única que consiste en:

- mencionar el título de la carrera, con el objetivo de dejar claro si se trata de una habilitación única en lengua española o doble;
- verificar la carga horaria total de la carrera y relacionarla con las cargas horarias de las asignaturas de fonética y fonología;
- presentar el temario de la(s) asignatura(s) a partir de las descripciones que aparecen en el PP, juntamente con sus objetivos y metodología de trabajo, cuando hay la asignatura, y verificar por las descripciones presentadas si es un componente curricular de naturaleza teórica, teórico-práctico o práctica.
- verificar las asignaturas cuyo trabajo está direccionado a la lengua española de manera estricta, con el objetivo de observar si en dichos componentes curriculares se prevé el trabajo con el componente fónico como uno de los niveles de análisis lingüístico y responsable por organizar la comunicación hablada y como una de las actividades de la lengua.

Para dicha explicación, de las informaciones encontradas en los PP, se ha dividido la presentación en dos partes: la primera se ocupará de la organización del componente fónico como componente curricular y la segunda del lugar del componente fónico en las carreras de *Letras-Espanhol*.

La organización del componente fónico como componente curricular

En el PP de la Universidad A (2019) la carrera se denomina *Licenciatura em Letras Espanhol*, de habilitación única y, de las 3.470 horas totales, 60 son dedicadas exclusivamente a la asignatura *Fonética e fonologia do espanhol*. En el temario de la asignatura *Espanhol: línguas e culturas I*, cuya carga horaria son también 60 horas, se menciona el trabajo con la fonología en el que no está claro el tiempo dedicado a ello:

- *Fonética e fonologia do espanhol*: estudios fonético-fonológicos comparados entre los sonidos de la lengua portuguesa y española. Actividades de reproducción y clasificación de las vocales, diptongos, consonantes, sílaba, acento y entonación. El crédito práctico corresponderá al desarrollo de investigación: constitución de corpus para actividades de transcripción y análisis, como también de actividades de producción de los diversos sonidos de la lengua y sus variantes lingüísticas.
- *Espanhol: línguas y culturas I*: introducción a los contextos práctico-discursivos de la lengua española a partir del estudio de las estructuras léxico-gramaticales y fonológicas del nivel básico que permitan desarrollar las cuatro habilidades comunicativas y abordar aspectos socioculturales e interculturales de las comunidades hispanohablantes.

En el temario PP de la Universidad A (2019), no se explicitan los objetivos de los componentes curriculares y tampoco la metodología de trabajo. En la disciplina *Fonética e fonologia do espanhol*, al parecer, el trabajo desarrollado en la institución es a partir de la fonética contrastiva LM-LE y tanto el trabajo con el nivel segmental como con el suprasegmental será por medio de la producción y clasificación. La asignatura tiene naturaleza teórico-práctica y, por lo descrito y en el temario, la parte práctica corresponde a la constitución de un *corpus* para las actividades de transcripción y análisis, así como para las de producción.

De la asignatura *Espanhol: línguas y culturas I*, se infiere que el trabajo desarrollado está orientado al trabajo con la teoría que oriente la práctica discursiva, puesto que se menciona “estudio de las estructuras léxico-gramaticales y fonológicas del nivel básico que permitan desarrollar las cuatro habilidades comunicativas”. Del mismo modo, por la ausencia de objetivos y metodología de trabajo, no se puede saber el tiempo dedicado al componente fónico.

En el PP de la Universidad B (2016), la carrera se denomina *Licenciatura: Português e Espanhol*, es de doble habilitación y, de las 3.410 horas totales, no hay carga horaria específica de trabajo destinado a la asignatura fonética y fonología. No obstante, en el temario de las asignaturas *Língua Espanhola I*, *Língua Espanhola II*, *Língua Espanhola III*, *Língua Espanhola IV* y *Língua Espanhola V*, todas con carga horaria de 90 horas, se menciona el estudio de las estructuras lingüísticas del español básicas en la I y II y complejas en la II, IV y V considerando “sus aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos, lexicales, fonológicos y pragmáticos para el desarrollo de la competencia comunicativa”, en nivel elemental (I), pre intermedio (II) e, intermedio (III).

Pese a la mención del trabajo con todos los niveles de análisis lingüístico para el desarrollo de la competencia comunicativa, en las referencias bibliográficas de las asignaturas *Língua Espanhola I*, *Língua Espanhola II* y *Língua Espanhola III* no consta ninguna bibliografía relacionada a fonética y fonología. De igual manera, no se explicitan los objetivos de los componentes curriculares y tampoco la metodología de trabajo, con lo cual, no se puede conocer con exactitud la naturaleza del trabajo desarrollado con el componente fónico.

En el temario de la asignatura *Língua Espanhola IV* se hace hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que debe considerar “las habilidades de comprensión y expresión”; del mismo modo que, en el temario de *Língua Espanhola V*, para el desarrollo de la misma competencia, se sugieren “los diálogos entre dimensiones teóricas y prácticas en cuanto al desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral. Conocimiento de los géneros orales como instrumentos para el uso de la comunicación en lengua española”. Al parecer, ambas disciplinas tienen un trabajo orientado hacia la pronunciación propiamente dicha y por consiguiente, con el componente fónico.

La Universidad C ofrece dos carreras: *Letras habilitação Português-Espanhol* (2007) y *Licenciatura en Letras Espanhol* (2013). Por consiguiente, al tratarse de

habilitaciones diferentes, cada una tiene un PP, reflejando su propuesta formativa. En el PP de *Letras habilitação Português-Espanhol* (2007), habilitación doble, de las 3.255 horas totales, 60 son dedicadas exclusivamente a la asignatura *Fonética Hispânica*. En el temario de las asignaturas *Língua Espanhola I, II y III*, cuyas cargas horarias son también 60 horas, se menciona el trabajo con la fonética, pero no está claro el tiempo dedicado a ello:

- *Fonética hispânica*: Estudio práctico de todos los fonemas de la lengua española con sus representaciones por el Alfabeto Fonético Internacional. Estudio del sistema de oposición vocálica, del ritmo y de la entonación, del grupo rítmico de modo a favorecer el reconocimiento entre la lengua hablada y escrita, variaciones fonéticas hispanoamericanas.
- *Língua Espanhola I, II, III*: iniciación al estudio de la lengua española por medio de los actos del lenguaje de los aspectos culturales y de las estructuras morfosintácticas y fonéticas, en nivel básico. Iniciación al desarrollo de las habilidades comunicativas básicas priorizando la comprensión y expresión orales.

Tanto en el temario de *Fonética Hispânica* como en los temarios de *Língua Espanhola I, II y III*, la descripción de las asignaturas no presenta sus objetivos y tampoco la metodología que será adoptada; al parecer, el trabajo desarrollado en la primera asignatura tiene naturaleza teórico-práctica, puesto que, de acuerdo con la información del PP, en el nivel segmental el trabajo es práctico y en el suprasegmental, teórico.

Como en las Universidades A y B, en otras asignaturas que trabajan con la lengua se evidencia la función de los niveles de análisis lingüísticos, incluyendo el fonético. De todos modos, en esta institución tampoco se ha discriminado el tiempo dedicado a ello. No obstante, las tres asignaturas tienen como premisa priorizar “la comprensión y expresión orales”, lo que lleva a creer que, en las tres disciplinas sobre dichas, el trabajo con el componente fónico objetiva la mejora tanto en la comprensión como en la percepción.

En el PP (2013) de la *Licenciatura en Letras Espanhol* de la misma institución, habilitación única, de las 3030 horas totales, sólo 60 son dedicadas exclusivamente a la asignatura *Estudos da Linguagem Hispânica I: Fonética e Fonologia*. De otro modo, en el temario de la asignatura *Estudos Da Linguagem Hispânica IV: Sociolingüística*

Histórica, cuya carga horaria es también de 60 horas, se menciona el trabajo con la fonética, pero no está claro el tiempo dedicado a ello:

- *Estudos da Linguagem Hispânica I: Fonética e Fonologia:* Principios de organización de la lengua oral. Análisis segmental de los principales fenómenos del español a través de la correlación sistemática entre fonema y sonido de la letra de todo el sistema. Elementos de análisis prosódico: ritmo y melodía del habla. Sistematización de las dificultades de pronunciación de hablantes brasileños en el aprendizaje del español. Dialectología hispánica. Educación Lingüística: Fonética, fonología y enseñanza de E/LE.

- *Estudos da Linguagem Hispânica IV: Sociolingüística Histórica:* Herramientas para estudios en diacronía. Panorama de la Historia externa de la Lengua Española. Estudio de la Historia Interna. Relaciones económicas, sociopolíticas, étnico-raciales. Aspectos de variación lingüística en lengua española: Léxico, fonética y fonología, morfosintaxis y semántica. Educación Lingüística: El lugar de la Historia de la lengua en la enseñanza de E/LE.

Como ha pasado con las demás instituciones, tanto en el temario de *Estudos da Linguagem Hispânica I: Fonética e Fonologia* como de *Estudos da Linguagem Hispânica IV: Sociolingüística Histórica*, la descripción de las asignaturas no presenta sus objetivos y tampoco la metodología que será adoptada. De todos modos, en la primera asignatura parece que el trabajo a ser desarrollado es de naturaleza teórico-práctica, puesto que se evidencia que la asignatura discutirá los “principios de organización de la lengua oral” por medio del análisis segmental y prosódico y de la sistematización de las dificultades de pronunciación de hablantes brasileños en el aprendizaje del español. En la segunda asignatura el trabajo a ser realizado es de naturaleza socio-fonética, pues juntamente con los demás niveles de análisis lingüístico se estudiará la historia de la lengua española desde la perspectiva de la diacronía.

En el PP de la Universidad D (2017) la carrera se denomina *Licenciatura: Português e Espanhol*, habilitación doble, y de las 4.020 horas totales, 45 son dedicadas a la asignatura *Fonética e Fonologia da Língua Espanhola* y 60 a *Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa*. Pese al hecho de ser una carrera de habilitación doble y tener fonética y fonología de la LM y LE, las asignaturas no se articulan y tampoco sus contenidos establecen algún tipo de diálogo aparente, por lo menos en el temario. Se observa también que la asignatura, cuyo trabajo realizado tiene como foco la LM,

presenta 15 horas más de carga-horaria que el mismo componente curricular destinado a E/LE:

- *Fonética e Fonologia da Língua Espanhola*: Conceptos básicos de la fonética y de la fonología. Aspectos fonológicos de la Lengua Española. Los fonemas del español, diferencia entre los fonemas españoles y portugueses; los sistemas vocálicos y consonánticos del español y portugués. Acentuación tónica del español. Relación entre ortografía y pronunciación en el español. IPA y otros sistemas de representación fonológica. Los patrones rítmicos y entonacionales de la Lengua Española. Aplicación de los conocimientos fonéticos y fonológicos para la enseñanza de la Lengua Española.
- *Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa*. Fonética articulatoria. Las nociones de sonido, fone y fonema. Transcripción fonética y fonológica. Procesos fonológicos y dialectológicos del portugués. Teorías y métodos de análisis fonológico. Sistema vocálico y consonántico de la Lengua Portuguesa. Adquisición del habla y de la escritura y su relación con la fonología. Reflexiones pedagógicas sobre las contribuciones de la Fonética y de la Fonología para la enseñanza de la Lengua Portuguesa.

En el temario, la descripción de las asignaturas no presenta sus objetivos y tampoco la metodología que será adoptada en el trabajo con ambas. No obstante, al parecer, por la naturaleza de la descripción presentada en *Fonética e Fonologia da Língua Espanhola*, se trata de una asignatura teórico-práctica, puesto que se menciona en su temario la “aplicación de los conocimientos fonéticos y fonológicos para la enseñanza de la Lengua Española”. No obstante, a partir de la descripción en la asignatura *Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa*, se infiere que el trabajo a ser realizado en el componente curricular es de naturaleza teórica y sin ninguna correlación con la lengua española. Las cuestiones que involucran las necesidades de comprensión de la idiosincrasia del componente fónico para el aprendizaje de la LE y que son posibles también por medio del estudio de la temática en LM no forman parte de los objetivos formativos de la carrera.

En el PP de la Universidad E (2010), la carrera se denomina *Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas* y es de habilitación única. De las 3.105 horas totales, solo 60 son dedicadas a la asignatura *Estudos*

Contrastivos em Fonética e Fonologia da LM/LE. Como en los demás componentes curriculares de los temarios de las instituciones anteriores, no presenta sus objetivos, tampoco la metodología que será adoptada. Su diminuta descripción en el PP revela el “estudio contrastivo de las estructuras fonéticas y fonológicas de la lengua portuguesa y española”. Al parecer, se trata de una asignatura de carácter práctico y, por lo que presenta su temario, no se puede obviar la naturaleza “de las estructuras” que serán trabajadas y tampoco si el estudio contrastivo será en nivel segmental, suprasegmental o en ambos.

En el PP de la Universidad F (2019) la Carrera se denomina *Licenciatura em Letras Língua Espanhola e Literaturas*, es de habilitación única y, de las 3.290 horas, 105 son dedicadas al trabajo con dos componentes curriculares: *Estudos Fonéticos e Fonológicos da LE I* (60 horas) y *Estudos Fonéticos e Fonológicos da LE II* (45 horas):

- *Estudos Fonéticos e Fonológicos da LE I*. La asignatura pretende presentar una aproximación a los aspectos introductorios a los ámbitos de estudio de la Fonética y Fonología de la lengua española como lengua extranjera. Contenidos del Programa: Fundamentos científicos de la Fonética y Fonología: conceptos básicos; producción y articulación de los sonidos articulados en los órganos responsables por la producción del habla. El sistema fonológico de la lengua española. Elementos segmentales de la lengua española: caracterización acústica y articulatoria de las vocales y consonantes. La transcripción fonética y fonológica de la lengua española por medio de los sistemas de representación: AFI y AFE.
- *Estudos Fonéticos e Fonológicos da LE II*: La asignatura pretende presentar una introducción a los fenómenos suprasegmentales de la lengua española, fundamentales para la comprensión de la adquisición del componente fónico. Contenidos del Programa: los fenómenos prosódicos de la lengua española. Estructura silábica. Prosodia léxica: tipos de acento. Ritmo. La velocidad de elocución y las pausas de la lengua española. Entonación, tiempo y cualidad de voz.

Entre todas las instituciones, esta ha sido la única que ha dedicado más horas a los componentes curriculares que se dedican al trabajo con el componente fónico. Por

los objetivos establecidos en ambos temarios, se observa que se trata de dos asignaturas de naturaleza teórica, puesto que no hay referencia de la articulación entre lo que será trabajado y las actividades de la lengua u otro tipo de relación.

En el PP de la Universidad G (2012), la carrera se denomina *Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Espanhola e suas Literaturas*. Por el título, se observa que se trata de una carrera de doble habilitación y, de las 3.600 horas, sólo 30 son dedicadas a la asignatura *Fonética e Fonologia da Língua Espanhola*:

- *Fonética e Fonologia da Língua Espanhola*: Aspectos teórico-prácticos de la fonética y fonología de la Lengua Española y sus variaciones fonéticas. Pronunciación y entonación de la lengua española, considerando los aspectos regionales y dialectales característicos de los diferentes elementos lingüístico-culturales. Cuestiones específicas de fonética, fonología y pronunciación del español para aprendices brasileños.

En el temario, la descripción de la asignatura no presenta sus objetivos y tampoco la metodología que será adoptada en el trabajo, pese a ello, la describe como componente curricular teórico-práctico, con tan sólo 30 horas dedicadas a él. La descripción no deja claro qué elementos serán trabajados en nivel segmental para ocuparse de la pronunciación, puesto que se menciona “Pronunciación y entonación de la lengua española, considerando los aspectos regionales y dialectales característicos de los diferentes elementos lingüístico-culturales”. Por lo expuesto, se infiere que el trabajo con el nivel segmental, tanto en este particular como por sus relaciones con las necesidades de los aprendices brasileños, mencionadas en el temario, no deja claro el tipo de aproximación a la fonética y a la fonología adoptada por la Universidad.

En el PP de la Universidad H (2013), la carrera se denomina *Letras Português-Espanhol* y por su título se denota que es una carrera de habitación doble. De las 3.615 horas totales, no está clara la carga horaria exacta dedicada al estudio del componente fónico de la lengua española. La única asignatura cuyo trabajo es direccionado únicamente al tema es un componente curricular de portugués que se denomina *Fonética e Fonologia*, con carga horaria de 60 horas. La asignatura *Língua Espanhola VI*, también de 60 horas, trae en su temario fonética y fonología, no obstante, el tiempo dedicado a ello no está especificado:

- *Fonética e Fonologia*: Fonología aplicada al portugués. Fonología y ortografía. Conocer los principios de análisis de la fonética articulatoria. Conocer los principios de análisis de la fonética articulatoria del portugués. Discutir las relaciones entre fonología y ortografía.
- *Língua Espanhola VI*. Fonética y fonología Española. Morfosintaxis de la Lengua Española. Gramática de Lengua Española. Conocer los conceptos básicos de la Fonética y Fonología aplicados a la Lengua Española. Revisar y ampliar los conocimientos sobre la sintaxis, y la morfología del Español, tomando como base la aproximación de las diferencias que se observan en las variantes de la lengua. Analizar los rasgos lingüísticos de las áreas del Español. Identificar, reconocer y describir las pronunciaciones en español. Analizar gramáticas para la enseñanza del español reflexionando sobre su base teórica y metodológica, además de establecer comparaciones entre las gramáticas normativa, descriptiva, comunicativa y didáctica.

En ambos componentes curriculares no están manifiestos los objetivos o la metodología de trabajo que será adoptada en las disciplinas. Por la descripción del temario, se denota un trabajo teórico en ambas. El componente curricular Fonética y Fonología no guarda ninguna relación entre la LM y la LE y, al parecer, está en el currículo por las necesidades inherentes a la LM. Se trata de un hecho especialmente inusitado, visto que, al parecer, la función que tiene el estudio del componente fónico de lengua extranjera ha sido soslayada en la asignatura *Língua Espanhola VI*.

De todos modos, dicho componente curricular carece de organización clara y de objetivos coherentes, puesto que la aproximación hacia las variantes, el análisis de sus rasgos lingüísticos, identificación, reconocimiento y descripción de las pronunciaciones del español son todos temas cuya aproximación debe atravesar el estudio del componente fónico para conocerlos. Por lo difuso del componente curricular, que también prevé análisis de gramática, no parece evidenciar la necesidad de la fonética y fonología y sus aportaciones a la comunicación hablada.

En el PP de la Universidad I (2020), la carrera se denomina *Licenciatura em Letras Espanhol*, de habilitación única y, de las 3.330 horas totales, 60 son dedicadas al componente *Fonética e Fonologia do Espanhol*:

- *Fonética e Fonologia do Espanhol*: Introducción a los conceptos básicos de la fonética y de la fonología del español. Definición de los principales elementos del habla y sus características. Análisis de los fenómenos segmentales y prosódicos del español. Análisis de las propiedades fonológicas de las variedades del español. Implicaciones didácticas para la enseñanza/aprendizaje del español para brasileños. Programa: Introducción: conceptos básicos de la fonética y de la fonología. Fonética articulatoria: producción y clasificación de los sonidos del habla. Principios y fundamentos del análisis fonológico. Clasificación y distribución de los fonemas. Prosodia: entonación, ritmo y melodía del habla. Análisis contrastivo de las variedades del español y sus implicaciones didácticas.

- La asignatura *Fonética e Fonologia do Espanhol* no presenta en su temario los objetivos y la metodología del trabajo a ser desarrollado, sin embargo, de su descripción se infiere una organización sensible a las necesidades del trabajo con el componente fónico con atención a las dificultades de estudiantes brasileños. Son elementos pasibles de observación tanto por medio de la organización y encadenamiento de las temáticas como por las “Implicaciones didácticas para la enseñanza/aprendizaje del español para brasileños”. Por lo observado, se infiere que el componente curricular es de naturaleza teórico-práctico y, de los verificados hasta ahora, el único que considera la idiosincrasia de las necesidades formativas.

En el PP de la Universidad J (2010), *Licenciatura em Letras Português e Espanhol*, de doble habilitación, de las 3.542 horas, ninguna ha sido dedicada al trabajo con el componente fónico. Ni siquiera se fomentan las necesidades del componente fónico en las asignaturas de lengua con el trabajo con los demás niveles de análisis lingüístico.

Los resultados de la verificación hecha en los PP ayudarán a establecer el tipo de tratamiento prestado al componente fónico en las *Carreras de Letras-Espanhol*, en las instituciones verificadas. Estas informaciones servirán de soporte para elucidar el perfil formativo de las carreras aquí presentadas.

El lugar del componente fónico en las carreras de Letras-Espanhol

Por medio de la verificación de los PP de las diez instituciones se ha hecho, a título de síntesis de las informaciones, una tabla que refleja el panorama de lo que ha sido observado en cada uno de ellos en lo que se refiere al tipo de trabajo descrito en sus temarios y la carga horaria de los componentes curriculares.

Cuadro 1 – Tipo de trabajo realizado en cada institución

INSTITUCIÓN	TIPO DE TRABAJO DESCRITO	CARGA HORARIA
Universidad A	Teórico-práctico	60 horas
Universidad B	No hay la asignatura fonética y fonología	Asignatura Inexistente
Universidad C	PPP (2007) teórico-práctico PPP (2013) teórico-práctico	60 horas
Universidad D	Teórico-práctico	45 horas
Universidad E	Práctico	60 horas
Universidad F	Teórico	105 horas
Universidad G	Teórico	30 horas
Universidad H	No hay la asignatura fonética y fonología	Asignatura Inexistente
Universidad I	Teórico-práctico	60 horas
Universidad J	No hay la asignatura fonética y fonología	Asignatura Inexistente

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha mencionado a principios de este apartado, a partir de las informaciones constantes en los PPP de las carreras, se pretende establecer un perfil del trabajo desarrollado en la asignatura fonética y fonología en el ámbito de la carrera de *Letras-Espanhol*. De la verificación hecha se infiere que, pese al hecho de que todas las carreras aquí ilustradas hayan sido organizadas bajo las mismas leyes educativas y que entre sus objetivos de perfil profesional establecidos por el *Parecer* n° 492/01 (BRASIL, 2001: 42) está “el profesional de Letras debe tener dominio del uso de la lengua o de las lenguas (...) tener consciencia de sus variedades lingüísticas”, se observa claramente que en la concepción de lengua de las instituciones aquí presentadas no entra el habla como una de sus actividades.

Esta aseveración puede ser obviada, nada más observar la desarticulación entre las asignaturas que se proponen a trabajar eminentemente con lengua y las que trabajan con fonética y fonología, cuando las hay. Aún en las instituciones en que alguna o algunas asignaturas de lengua han fomentado el trabajo con el componente fónico instituciones A, B, C y H se ha observado la falta de cuidado en proponer una propuesta

formativa con vías a la articulación entre el habla y la lengua, para la efectuación de comunicación.

Entre las asignaturas cuyos temarios y denominaciones denotaban el trabajo eminentemente con la lengua, se ha observado la preocupación generalizada en “desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes” por medio del trabajo que involucra todos los demás niveles de análisis lingüístico. Sin embargo, el fonético y fonológico figura en un planteamiento eminentemente alegórico. El análisis cuidadoso de cada caso revela una realidad de completa dejadez relacionada a la enseñanza del componente fónico.

Cuadro 2 – Relación entre las carga-horarias

INSTITUCIÓN CARGA HORARIA TOTAL	CARGA-HORARIA DE LENGUA	CARGA-HORARIA DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA
A - 3.470 horas	450 horas	60 horas
B - 3.410 horas	450 horas	Asignatura Inexistente
C - 3.255 horas (2007) 3.030 horas (2013)	PPP (2007) 420 horas PPP (2013) 290 horas	60 horas
D - 4.020 horas	510 horas	45 horas
E - 3.105 horas	405 horas	60 horas
F - 3.290 horas	1.170 horas	105 horas
G - 3.600 horas	300 horas	30 horas
H - 3.615 horas	465 horas	Asignatura Inexistente
I - 3.030 horas	420 horas	60 horas
J - 3.242 horas	560 horas	Asignatura Inexistente

Fuente: Elaboración propia.

Este cuadro representa el perfil del tipo de trabajo realizado por las instituciones. Lo manifestado refleja el lugar ocupado por la fonética y fonología no solo en la enseñanza de E/LE por general, sino específicamente en la formación de profesores. De este hecho se infieren situaciones que se retroalimentan. Las carreras no forman profesores que presten atención al componente fónico como necesario a la pronunciación y profesores con serias dificultades de pronunciación. Son estos mismos profesionales que, a menudo, propagan la creencia de que la dificultad puede ser resuelta por medio de la imitación, aislando completamente su naturaleza cognitiva.

Autores como LLISTERI (2003), CANTERO (2003), RIGOL (2005), GIL FERNÁNDEZ (2007), AHUMADA (2010) coinciden que la pronunciación en clases de

E/LE resultan un tema a que buena parte de los profesores consideran poco rentable. El motivo suele estar asociado a la dificultad de base que tienen dichos profesionales en organizar sus planteamientos didácticos de enseñanza de la lengua, que incluyan la pronunciación en el mismo nivel de importancia que los demás niveles lingüísticos.

En este caso concreto, es importante remontar a la introducción del capítulo Nociones de fonética y fonología generales, que forma parte de la obra *Fonética para profesores de español*, en que GIL FERNÁNDEZ (2007:29) remite a las palabras del célebre fonetista ABERCROMBIE, que en 1959 formuló y contestó la siguiente cuestión:

¿es realmente necesario que un profesor de idiomas sea fonetista? Yo contestaría que todos los profesores de lenguas lo quieran o no, son fonetistas. Desde un punto de vista práctico, no es posible enseñar ninguna lengua extranjera a ningún alumno, sean cuales sean los objetivos y el método, sin dedicar una cierta atención a la pronunciación.

De lo dicho por ABERCROMBIE (*apud* GIL FERNÁNDEZ 2007) se obvia la necesidad de que las carreras de *Letras-Espanhol* organicen sus *Projetos Pedagógicos* (PP) con vías a posibilitar la articulación entre enseñanza de lengua y pronunciación para formar profesionales que tengan no solo propiocepción (GUBERINA 2008), sino posibilidades de comprender el valor de la fonética en la pronunciación, del mismo modo que comprendan que enseñar pronunciación no es enseñar fonética, estrictamente. No cabe duda de que la preparación de los educadores es clave para desarrollar este aspecto en el aula (AHUMADA 2010). Está claro también que la Universidad es el instrumento de cambio; es entre todos y el espacio formativo que deben promocionar otras epistemologías posibles, que conlleven a una *praxis* sensible a la necesidad formativa.

Autores como AHUMADA (2010), LLISTERRI (2003), GIL FERNÁNDEZ (2007) coinciden que la enseñanza de la fonética es privativa de los profesionales que se dedican a enseñar LE, que es este caso, de igual manera, no hay que ser fonetista para enseñar pronunciación, igual que hay que ser lexicógrafo o semantista para enseñar léxico y semántica. Por ende, se espera la comprensión de que el habla es una de las actividades de la lengua (GIL FERNÁNDEZ 2007) y por consiguiente no debe de ser un capítulo aparte en la enseñanza de idiomas.

LLISTERI (2003: 94) establece la distinción entre la enseñanza de fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Para el autor, la enseñanza de fonética es privativa de la formación de profesores:

La enseñanza de la fonética consiste en una reflexión explícita sobre el sistema; suele realizarse en el marco de los estudios de Filología y se persigue con ella que el futuro especialista adquiriera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Se trata de una tarea que difícilmente llevará a cabo el profesor de ELE, si no es en niveles muy avanzados o en cursos monográficos.

En lo que se refiere a la pronunciación, LLISTERI (2003) la define como una de las destrezas que deben dominar el estudiante, debe formar parte del diseño de las clases y el profesor debe implementarla igual que los demás contenidos y dedicar su tiempo en las clases de LE. La corrección fonética es tratada por el autor como necesaria cuando aparecen errores en la pronunciación y el profesor debe tratarlos y corregirlos igual que lo hace con los errores de naturaleza gramatical o con el uso del léxico, por ejemplo.

Por otro lado, CANTERO (2003: 548) ve una relación directa entre enseñanza de fonética y pronunciación. En sus palabras, la fonética “es el estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación: cómo son, cómo se perciben, cómo se producen”. A partir de esta aseveración advienen las demás, y el autor clasifica la percepción y la producción del habla, como lo que “llamamos de pronunciación” y cierra la cuestión afirmando que la aplicación directa de la fonética es la pronunciación. La afirmación CANTERO (2003) es también muy válida en términos asociativos, puesto que, a la diminuta presencia o la ausencia del trabajo del componente fónico, del mismo modo que el trabajo eminentemente teórico y disociado de la práctica comunicativa en la carrera de *Letras-Espanhol*, puede causar en el estudiante la impresión de la disociación entre el componente fónico y la pronunciación.

Dicha percepción distorsionada de los estudiantes, serían un reflejo del lugar y el no lugar ocupado por la disciplina en las carreras. La asociación de CANTERO (2003) debe estar presente en la formación de profesores, en el sentido del valor de la fonética y fonología en el ámbito de la carrera. Su asociación es válida para la primera aproximación, en el sentido de que el estudiante sepa *a priori* “para qué sirve” el conocimiento y en qué aspecto del ejercicio de la profesión será aplicado. De todos

modos, se entiende que el profesor de E/LE debe saber establecer los límites didácticos de enseñanza de una y otra, así como el porqué de las especificidades de cada una.

Antes de concluir estas discusiones, parece importante retomar una reflexión de IRUELA (2014: 01) que introduce su artículo *¿Qué es pronunciación?* explicando lo sorprendente que es tener que definir la pronunciación ya entrado el siglo XXI, una vez que se trata de un área de conocimiento que estuvo fuertemente asociada a la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de 1890 con el Movimiento de Reforma. De acuerdo con el autor, a través de este método, los fonetistas convirtieron la pronunciación en una cuestión central del aprendizaje. Acto seguido, la pronunciación estuvo íntimamente unida a la lingüística estructural y la fonética y fonología hasta la década de los 60. Del advenimiento de la lingüística discursiva y el del cognitivismo en la década siguiente emerge un cambio de concepción de lengua y de cómo enseñarla, resultando en lo que tenemos hasta ahora (IRUELA 2007).

En las palabras de PADILLA (2007: 72), “durante el periodo estructuralista la pronunciación constituía un pilar fundamental en la enseñanza” y esta información deja implícito el lugar ocupado por la fonética y fonología en el período. Volviendo la mirada hacia la trayectoria del Estructuralismo, a modo de contextualización, se encuentra quizás el período más fructífero en el que florecen dichas disciplinas y se les concede el estatuto de ciencia.

De acuerdo con LEPSCHY (1966), el *Círculo lingüístico de Praga*, fundado en 1926, es la cuna de las más importantes manifestaciones del pensamiento lingüístico desde la aparición de la obra de Saussure. Entre las escuelas estructuralistas, la de Praga por la presencia de Trubetzkoy y Jakobson fue la que más protagonismo le dio a las disciplinas. Entre los motivos que le confieren importancia, están el hecho de que fue en aquél entonces que la fonología fue oficialmente legitimada para participar de los estudios lingüísticos, le concedieron el adecuado carácter científico y, pese a su origen autónomo, se consideró que sintetizaba todas las ciencias fonéticas.

A parte de las evidencias protocolares que no solo patentizaban como legitimaban a la fonología, la Escuela de Praga dio lugar a las famosas *Tesis del Círculo y a las Remarques*. Las primeras son las teorías de la Escuela y la segunda, la obra de Jakobson, la primera a discutir deliberadamente los problemas de la fonología histórica. De la primera Tesis se deriva la concepción de lengua como sistema funcional y, por ello, dentro del estructuralismo, se considera dicha Escuela como funcionalista, que sirve para algo la comunicación. La segunda Tesis concibe las tareas a que se deben

afrontar en un estudio lingüístico; la tercera, examina las diversas funciones lingüísticas en cuanto modifican la estructura fónica, gramatical y la estructura léxica de una lengua.

De las reflexiones llevadas a cabo en este apartado, se deja patente la importancia capital del trabajo en la base formativa del futuro profesor. Se reitera que es la Universidad quién debe promover la mirada hacia el componente fónico como forma de fomentar otra epistemología que promocióne una *praxis* que traspase el imaginario creado alrededor de la fonética y fonología y de la pronunciación en la enseñanza y el aprendizaje de LE.

Por lo que nos muestra la historia de la fonética y fonología y de la pronunciación, así como la asociación de una a la otra, urge traspasar la enseñanza agotadora promovida por los métodos de base estructuralista, el Método Audio Oral (FRIES 1945) y el Situacional (PALMER; HORNBY; PITTMAN 1960 *apud* SÁNCHEZ 1993), que promovieron hasta los días actuales la idea de que la pronunciación es una formación de hábitos adquiridos por medio de la repetición, conllevando a la imitación. De igual manera, la concepción de lengua y de enseñanza de lengua fue prevista por la Competencia Comunicativa (HYMES 1971) como método de enseñanza que se convirtió desde los años 70 en la panacea de la enseñanza de lenguas extranjeras - y no estableció un lugar para la pronunciación.

En este particular IRUELA (2014) llama la atención hacia el hecho de que el enfoque comunicativo no ha podido resolver todavía el papel y el lugar de la pronunciación en la enseñanza de idiomas. De acuerdo con el autor, siguiendo los principios de dicho enfoque, la pronunciación sería adquirida como muchos aspectos de la lengua, a partir de la interacción. Por este motivo, le parece normal que ni los libros que se autodenominan comunicativos, ni los profesores dediquen mucho tiempo a ella.

A esta situación que el autor denomina “barrera metodológica” se sumaría una más, que considera de índole personal o psicológica; en sus palabras las clases de pronunciación “padecen de un velado rechazo” tanto por profesores como por alumnos: para muchos alumnos representa algo aburrido que se caracteriza por la repetición y conlleva a las dificultades de articulación de los sonidos de la LE; por otro lado, para muchos profesores una clase de pronunciación representa las clases de pronunciación que han tenido en la formación académica, de que no siempre guardan buenos recuerdos.

Consideraciones finales y necesarias: la desarticulación entre el componente fónico con la propuesta formativa

La apreciación de los temarios de las instituciones ha demostrado incongruencias epistemológico-formativas, aparte de desarticulación entre las necesidades formativas del profesor de E/LE y los temarios de las asignaturas fonética y fonología, cuando las hay. Otro factor relevante e igualmente preocupante es la desarticulación de las asignaturas fonética y fonología de la lengua española y su correspondiente en lengua portuguesa. La desarticulación con la lengua materna puede ser una de las causas por las cuales los estudiantes de *Letras-Espanhol* en etapas muy avanzadas de la carrera no comprendan la necesidad de conocerse la idiosincrasia del inventario de sonidos y la prosodia de la LM, para percibir y producir con claridad los sonidos y la prosodia de la LE.

El aprendizaje de idiomas tan próximos, como el caso del español para los brasileños, resulta muchas veces en una experiencia frustrante. No solo porque son inicialmente llevados por la impresión de que el español es un idioma fácil por su similitud con el portugués, como también por la declarada decepción resultante de una comunicación deficiente e inapropiada para un profesional.

Por lo visto en los temarios de las instituciones presentadas y en las discusiones establecidas hasta aquí, se observa que la fonética y fonología sigue siendo una asignatura diminuta la Cenicienta de la enseñanza de idiomas (GIL FERNÁNDEZ 2007), la asignatura que falta (AHUMADA 2010) la “hijastra” de la enseñanza de lenguas extranjeras a la fonética (GÖBEL; GRAFFMAN 1977 *apud* VICIEDO 2013) que aparece tímidamente en la formación de profesores de E/LE. Como reflejo, se forman profesores que no saben valorar el lugar de la pronunciación y, por consiguiente, de la fonética en su ámbito formativo. A la vez, se forman generaciones de profesionales con serias dificultades de comunicación no resueltos generados por su interlengua fónica. Dicha situación dificulta no solo su actuación como hablantes de LE, sino como profesores.

Referencias bibliográficas

AHUMADA, Gladys P. La enseñanza de la pronunciación en ELE. Una asignatura pendiente. Tesis Doctoral. Université di de Montreal, Montreal, 2010.

BRASIL. CNE/CES nº 492/2001, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 3 maio 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 23 abril 2021.

CANTERO, Francisco. J. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: en A. MENDOZA, A. (coord.). Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Prentice Hall, 2003.

FLEGE, Jim. E. Second-language speech learning: theory, findings and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research. Timonium, MD: York Press, 1995.

FRIES, C. Charles. Teaching and Learning English as a Foreign Language. University of Michigan Press, 1945.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. Fonética para profesores de Español: de la teoría a la práctica. Arco/Libros. Madrid: 2007.

GUBERINA, Petar. Retrospección. Edición en español y prólogo de J. Murillo Puyal. Mons y Zaragoza: Centre International de Phonétique Appliquée y Asociación Española Verbotonal, 2008.

HYMES, Dell. Competence and performance in linguistic theory. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Eds.). Acquisition of languages: models and methods. New York: Academic Press, 1971.

IRUELA, Agustín. Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. In: Marco ELE: nº 4, 2007, p. 01 - 16.

IRUELA, Agustín. ¿Qué es Pronunciación? In: Marco ELE: nº 9, 2014, p. 12-27.

LEPSCHY, C. Giulio. La lingüística Estructuralista. Barcelona: Anagrama, 1966.

LLISTERRI, Joaquín. La enseñanza de la pronunciación. In: Cervantes, nº 4(1)2003, p. 91-114.

PADILLA G. Xose. A. El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. In: Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), 17, 2007, Logroño. Actas Logroño. ASELE, 2007, p. 871-888.

POLIVANOV, E. Dmitrievich. A percepção dos sons de uma língua estrangeira. In: TOLEDO, Dionísio (org.). Círculo lingüístico de Praga estruturalismo e semiologia. Porto Alegre: Globo, 1978 [1931].

RIGOL, B. Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. PHONICA: nº 1, 2005, p. 01-21

SANTAMARÍA, Henrike. Enseñar la competencia fonética. In: RUIZ DE ZAROBÉ, Yolanda; RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (eds.). Enseñar hoy una lengua extranjera. Valencia: Portal Education, 2013.

SANTAMARÍA, Henrike. Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) 17,2007, Logroño. Actas ... Logroño: ASELE, 2007, p. 1237-1250.

SÁNCHEZ, Aquilino. Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico. Madrid: SGEL, 1993.

TRUBETZKOY, N. Sergejevich. Falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera. In: _____. Principios de Fonología. Tradução de T. García Giordano y L. J. Prieto. Madrid: Cincel,1987 [1939].

VICIEDO, U. Lidia. Pronunciación en lengua extranjera e identidad. In: Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I, nº 11, 2013, p. 145-166.

Sugerencias sobre la entonación en la lectura de los *Cuentos de la selva* en clase de E/LE: el narrador en acción

Rosangela Maria Silva⁴²

Resumen: Las palabras se pueden repetir muchas veces, pero la entonación puede ofrecer otros sentidos. Con la entonación en la lectura pueden surgir las actitudes del narrador y la producción de sentidos por parte del lector. Pensando el aporte de la entonación a la clase de E/LE, se tiene por objetivo analizar cómo se presenta la entonación del alumno al narrar un cuento de *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga, así como que ése se dé cuenta de que al leer presupone un juego de entonación y observar que el sentido puede ir más allá de lo que significa en el texto. Para ello, se plantean conceptos de LAHOZ-BENGOECHEA (2012) sobre grupos de significación, CORTÉS MORENO (2002a; 2002b) al señalar que la entonación es un patrimonio del lenguaje escrito y ORLANDI (2009; 2012) con sus tres niveles de lectura: *inteligibilidade, interpretação y compreensão*.

Palabras clave: entonación; lectura; cuento; narrador.

Resumo: As palavras podem se repetir muitas vezes, mas a entonação pode oferecer sentidos outros. Com a entonação na leitura podem surgir as atitudes do narrador y a produção de sentidos por parte do leitor. Pensando na contribuição da entonação para aula de E/LE, objetiva-se analisar como se apresenta a entonação do aluno ao narrar um conto de *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga, bem como que ele perceba que na leitura se pressupõe um jogo de entonação e que observe, também, que o sentido pode ir além do que está significando no texto. Para isso, apresentam-se conceitos de LAHOZ-BENGOECHEA (2012) sobre os grupos de significação, CORTÉS MORENO (2002a; 2002b) ao pontuar que a entonação também é um patrimônio da linguagem escrita e ORLANDI (2009; 2012) com seus três níveis de leitura: *inteligibilidade, interpretação e compreensão*.

Palavras-chave: entonação; leitura; conto; narrador.

1 Introducción

La entonación constituye un elemento importante para conocer el proceso de como una lengua se presenta frente a la conversación y la lectura. Se considera, entonces, que el desarrollo de lectura en lengua extranjera puede darse a partir del proceso de habla. Por tratarse de que el aspecto prosódico no ha recibido tanta atención en el ámbito de la enseñanza de lenguas, sobretodo de E/LE, este texto tiene el objetivo de analizar cómo se presenta la entonación para marcar el discurso del narrador en la lectura de los *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga por alumnos, así como que ellos sean capaces de notar que el narrador tiene sus perspectivas y que en la lectura se

⁴² Graduada em Licenciatura em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: rosangella.crcid@gmail.com

presupone un juego de entonación. Eso demuestra que el trabajo con lectura en E/LE puede ser una herramienta para el profesor. Se utilizan, aquí, de los conceptos de LAHOZ-BENGOECHEA (2012) a respecto de los significados que la entonación puede codificar, a saber: significados afectivos, gramaticales, discursivos y sociolingüísticos. Es necesario, también, acceder a las consideraciones de ORLANDI (2012) al tratar de los niveles de lectura: *inteligibilidade*, *interpretação* y *compreensão*. Al tener tales consideraciones, se indica cómo el profesor puede trabajar la lectura de un texto sin perder el interés del alumno. Esta reflexión es resultado de dos clases de pasantía a respecto de la enseñanza de E/LE y sugiere el uso de la entonación en el aula.

2 El narrador y su entonación en la lectura

El narrador es el hilo conductor de la estructura narrada y su posición y perspectiva permiten que se vea su importancia en la narrativa. Las narrativas se presentan bajo diversos géneros como romance, cuento, novela, biografías y otros, cada uno con sus especificidades estructurales. “*A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades*” (BARTHES 2008:19) y es posible porque existe el carácter de relación de sentido.

Esa relación de sentido puede darse a partir de la lectura y por eso la importancia del trabajo con la lectura en clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE), que recibe mucha atención en ámbito teórico pero en la práctica carece de más atención. El trabajo con la lectura en E/LE permite que el alumno desarrolle la práctica lectora de conocimiento del mundo, lo que puede permitir dos procesos importantes en la formación del público escolar: la lectura y el conocimiento de lengua extranjera.

En ese acto de lectura, el lector tiene un papel importante, en el que hay la producción de sentidos. De esa forma, ORLANDI (2009) asegura que hay diversas acepciones de lectura. La dirección tomada por ella apunta sobre los principios del Análisis de Discurso (AD) que trata el texto como cargado de sentido. El texto es el discurso, en él no está yuxtapuesto un conjunto de enunciados ya que su relación se da con su exterioridad.

La producción de sentidos puede darse a partir del discurso emprendido por el narrador. De esa manera, el discurso es entendido como “*um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da*

enunciação e onde se pode recuperar as relações entre o texto e o contexto sócio-histórico que o produziu” (GREGOLIN 1995: 17).

La lectura, por lo tanto, es una cuestión de relación de sentidos. Los sentidos progresan mientras el lector domina ese proceso de lectura. Ese dominio puede darse de diversas maneras. La que se toma en este texto es con el auxilio de la entonación, en que el proceso de lectura alcanza niveles de formación de sentidos. Se considera que la entonación puede constituirse de un elemento importante para conocer el proceso de como una lengua se presenta delante de la conversación y la lectura. Se busca, entonces, que el desarrollo en lectura en lengua extranjera puede darse a partir del proceso también de habla.

Al leer el alumno se comunica, pues “*quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando*” (ORLANDI 2012: 13). Para que se llegue a tal punto de atribuir sentidos a la lectura, el narrador asume su posición relevante en la narrativa pues la toma como su medio de trasladar el lector a un universo lleno de curiosidades, discursos, que permiten al alumno un acceso a un mundo diversificado.

Al asumir una posición en la narrativa, el narrador expone su punto de vista y permite que el lector, a través de su discurso, atribuya sentidos a lo leído. La prosodia, en ese sentido, puede presentar propiedades que contribuyen en la lectura en clase de lengua extranjera, pues, es un estudio “*do sinal de fala usado para transmitir informações sobre a estrutura e significado de enunciados ou porções maiores que o enunciado*” (SILVA 2017: 79).

La entonación, estudiada por la prosodia, presenta tres niveles según señala DORTA (2007: 161):

el *físico* o *acústico* en el que se considera la evolución en un enunciado de tres parámetros, esto es, F0 –frecuencia fundamental–, amplitud y duración; el *perceptivo* que permite desechar ciertas variaciones de los parámetros físicos mediante el proceso de filtrado que hace el oyente y el *semántico-funcional* por el que podemos extraer informaciones de tipo lingüístico (v. gr.: la modalidad –declarativa vs. interrogativa– y la delimitación del discurso en unidades entonativas para su comprensión) y extralingüístico o paralingüístico (origen de los interlocutores, nivel sociocultural, intenciones, estado de ánimo, etc.).

Esos tres niveles son parte del proceso de habla y señalan unidades de comprensión mediante su forma de darse en la lengua. Para CORTÉS MORENO

(2002a: 24), “*la entonación es un cúmulo de rasgos prosódicos*” utilizados por los hablantes. La entonación, de esa forma, tiene ese papel en la elaboración del sentido, ya que el movimiento de la enunciación no es único. La entonación puede alterar el sentido en la lectura, pues cada palabra puede asumir otras funciones en la comunicación, lo que no es distinto en el proceso de lectura en clase.

Con la entonación, la actitud del narrador se vuelve conocida y las informaciones puestas por él son relevantes para que se conozca el ambiente social de la narrativa. Con eso, la producción de la narración es relevante y contribuye para producir el sentido.

La lectura, a partir de la mirada de ORLANDI (2012: 114), por ejemplo, “*é produzida em condições determinadas*”, permitiendo que el contexto sea relevante en ese proceso. Pues, si al leer son producidos sentidos, el lector participa “*do processo (sócio histórico) de produção de sentidos*” y a partir del “*lugar social e com uma direção histórica determinada*” (ORLANDO 2012: 135).

A partir de esa perspectiva, de que quien lee produce sentido, ORLANDI (2009; 2012) desarrolla la constitución del sentido bajo tres formas distintas: *inteligibilidade*, *interpretação* y *compreensão*. Conforme esa constitución, es importante permitir que el alumno atribuya sentido a partir de la “*codificação*”, que es referido a la lengua bajo el sentido en el contexto, cohesión, y bajo el sentido a un objeto simbólico, significado en el contexto de significación.

Cuanto a la entonación, LAHOZ-BENGOECHEA (2012) señala cuatro grupos de significación que la entonación soporta. El primer grupo es de los significados afectivos que portan estado de ánimo, humor, sentimientos. Ése autor afirma que este primer grupo mejor se presta a actividades de tipo teatro, lo que para clase de E/LE puede ser un atributo para desarrollar en el alumno la capacidad de observar que el movimiento de interpretación puede estar envuelto en su habla. CORTÉZ MORENO (2000), en su investigación fónica de la interlingua de estudiantes españoles en Taiwan, indica que el estudiante lea como un actor, como si estuviera improvisando. Esa sugerencia para clase de E/LE es interesante y cabe en la discusión del presente texto. Así, se permite que el alumno logre pasar su grado de entonación y los demás alumnos lleguen a la interpretación.

El segundo grupo de significación es de la interpretación de la relación de grupos sintácticos. El tercer es de significados discursivos y presenta marcas de turno de hablas. Y, por fin, el cuarto grupo es de los significados sociolingüísticos en que la

entonación lleva “*relaciones sociales entre los participantes de una conversación*” (LAHOZ-BENGOECHEA 2012: 103). A título de lo que interesa en este texto, se utilizarán los significados afectivos, discursivos y sociolingüísticos pues el proceso de comunicación permite que las interacciones tengan intenciones y el discurso, texto, marca tales perspectivas.

Es interesante que el profesor piense esos grupos para que el proceso de lectura tenga éxito y ultrapase el uso de la lectura como propósito para el estudio de gramática. Aunque el lector no tenga conocimiento de algunas palabras de una lengua extranjera, la entonación puede permitir la atribución de sentidos mientras hace la lectura. Él hace eso a partir de la asociación del contexto, pues la entonación es “*portadora de una gran riqueza de significados que se aplican al hablante*” (LAHOZ-BENGOECHEA 2012: 96), ya que la entonación es un fenómeno lingüístico que también comparte la producción de sentidos.

Cuando se afirma o se interroga algo, la entonación tiene su lugar en la construcción de sentidos y así la estructura textual lleva a cabo la naturaleza de la comunicación de forma que el oyente/lector participe de la construcción de la narrativa y produzca sentidos.

El trabajo de lectura, considerando la entonación, se muestra interesante al alumno para que él, en sus clases iniciales de conocimiento de la lengua española, tenga conocimiento de la lengua a través de la lectura de texto. ANDREVA (2014: 309) señala la escasez de la enseñanza de la prosodia en estudios teóricos como en práctica en aula y considera como consecuencia “*la insuficiente relevancia científica que esta materia ha venido presentando en relación con otras disciplinas lingüísticas, tales como el léxico o la morfosintaxis*”.

La problemática de la enseñanza de la prosodia, sobretudo de la entonación, es dada por el pensamiento de que “*existe otra creencia paralela muy común que consiste en considerar que la prosodia se adquiere de manera automática, casi pasivamente, cuando se tiene la experiencia de vivir en el entorno de habla de la lengua meta*” (ANDREVA 2014: 314). El trabajo con la entonación puede darse de modo también en que el alumno tenga que reconocer como la lengua tiene su movimiento de comunicación.

Es importante señalar que las actividades tradicionales de entonación tienen sus ventajas y desventajas, pues se convierte en uso de “*escuchar un modelo (el profesor, una grabación, etc.) y repetir el sonido, la sílaba o la(s) palabra(s) en cuestión*”

(CORTÉZ MORENO 2002b: 73). Cortéz Moreno sugiere actividad que salga de la normalidad como la de que el alumno escuche e interprete lo que cada enunciado sugiera.

De ahí, el valor que el profesor tiene para estructurar y mediar el proceso de enseñanza y que “como profesional de la enseñanza que es, no ha de desestimar esta importantísima parte de las destrezas orales, y que, en consecuencia, debe poseer los conocimientos mínimos en fonética y, especialmente, en didáctica de la prosodia” (ANDREVA 2014: 316). Para eso, no es necesario que el profesor sea experto en ese asunto.

Al pensar en propuestas que desarrollen esas destrezas, este texto ha pensado que estimular a los alumnos a hacer sus propias lecturas sea un medio propicio para que ellos creen y sientan la lectura como si fueran ellos quienes estuvieran escribiendo y que necesiten contar a los demás determinada historia. Es considerado que en cualquier caso se tenga “*presente que un dominio auténtico de la entonación sólo se logra a base de dialogar con otros interlocutores*” (CORTÉZ MORENO 2002b: 74). Ese diálogo es importante para permitir que el alumno tenga conocimiento de temas socio históricos y desarrolle su habla, ya que una clase de lengua extranjera supone, también, el habla.

A partir de eso, se cree que cuando se enuncia hay un posicionamiento por parte del narrador y la entonación puede garantizar que el alumno construya sentidos en su lectura a partir de la entonación.

Es importante que se solicite al alumno que haga la lectura para el grupo, para que sienta como la entonación puede transformar un enunciado. Ya que la entonación está cargada de intenciones en el discurso, fenómeno que se presenta más en la unidad del habla.

Delante de esas consideraciones, se considera en este texto que la entonación en el proceso de lectura puede desarrollar el discurso del narrador y la producción de sentidos por parte del lector. Los cuentos son atributos adecuados a la hora del trabajo con la lectura en clase de E/LE porque la narrativa desenvuelve temas para una consciencia socio histórica del alumno.

3 Cuentos de la selva narrativa

Horacio Silvestre Quiroga Forteza, o simplemente Horacio Quiroga o aún Quiroga, es uno de los nombres de la literatura hispanoamericana que ha ganado espacio por sus narraciones que reúnen el horror de la vida y de la naturaleza. “Considerado uno de los maestros del cuento hispanoamericano” (GARCÍA; SERRÃO 2013), Quiroga tuvo influencias de autores como Edgar Allan Poe, Rubén Darío, Dostoievski, Baudelaire, Maupassant. Involucrado en propósitos literarios, ha traído al ámbito de la creación preocupaciones sobre la prosa y el verso. Quiroga hace uso de una escrita objetiva con argumentos que “suelen ser simple, sin digresiones gratuitas, protagonizados por uno o dos personajes de sobria caracterización” (GARCÍA; SERRÃO 2013: 182).

La obra de Quiroga es cargada de sentimientos que comparten avances en su modo de creación. En su *Decálogo del perfecto cuentista* hay formas de pensar la escrita, revelando su posición crítica frente al hacer literario: que se tenga fe ciega en que se desea, pero que no se escriba “bajo el imperio de la emoción”.

Así es la preocupación de Quiroga respecto al hacer literario, que en sus *Cuentos de la selva* muestra una relación entre hombres-animales-naturaleza con “todo un pueblo, con todas sus contradicciones, con su profundo dolor, con su innata belleza y su magnificencia, con su energía, con su fe en el pasado y en el futuro, con su esperanza, con su odio, amor y ternura” (SÁNCHEZ 1950: 102). Se puede obtener de las lecturas de los cuentos de Quiroga una creación que se preocupa con el lugar americano con sus características exóticas. Así, como afirma SÁNCHEZ (1950: 102), en las narrativas de los escritores hispanoamericanos, “se nota una preocupación por lo nativo, lo autóctono, la pampa, los llanos, el indio, lo propio. Se buscan la historia, la tierra, como temas centrales”.

Se encuentra en sus cuentos una preocupación en desarrollar la esencia humana y su relación con la naturaleza. Se nota un Quiroga que “descubre un mundo inexplorado, hasta entonces semisalvaje: el agua y la selva, la fauna y los habitantes primitivos de Argentina y Uruguay” (SÁNCHEZ 1950: 121) y que explora tales elementos en su forma literaria.

En *Cuentos de la selva* hay ocho cuentos reunidos para niños en que son narradas la vida y la selva americanas. Los personajes son humanos y animales que representan las intrigas, la asistencia, compañerismo y otros temas. Así, Quiroga busca

“la eficacia en la comunicación del sentimiento” (RODRÍGUEZ MONEGAL 1961: 102), un relato de sus costumbres y el acto de domesticación, ciclo de la naturaleza de los animales que acerca el lector a los paisajes llenos de originalidad y riqueza de detalles de la relación hombre-animal-naturaleza.

En cada cuento la preocupación es diseñar la selva americana y sus tramas. En el cuento *La tortuga gigante* la amistad es tema central entre animal y hombre. En *Las medias de los flamencos* resume su autenticidad en la relevancia de aspectos humanos en los animales como la ganancia y el lujo. En *La guerra de los yacarés* hay la guerra por la supervivencia de los animales, los yacarés, en la que el trabajo en grupo y el pedido de auxilio son actitudes señaladas.

En *El loro pelado* se desarrolla la relación que se puede tener en una sociedad. El loro cree en el tigre pero descubre su mala intención. Ese cuento muestra a un lado la caza, animales feroces que siguen su cadena alimentar, a otro lado envidia, inocencia, amistad. *La gama ciega* trae el consejo, pedido de auxilio, intervención humana como problemas que afectan a los animales. Ya *La historia de dos cachorros de coati y dos cachorros de hombre* es una historia que, además de las otras, instiga el lector a ir hasta el final de la narrativa y por eso trae la temática de domesticación del coati salvaje, teniendo la confianza como momento central en la narrativa.

El paso del Yabeberí muestra la acción del hombre en la naturaleza que puede causar degradación como la guerra. Más una vez, la naturaleza, de un lado, es el espacio de belleza, tradición, con sus ríos y campos en su forma natural, y por otro, un espacio de conflictos, guerras, un ambiente de transformación social y geográfica. Por fin, en *La abeja haragana* es una muestra filosófica de cuestiones sobre lo que se plantea en la vida.

4 El trabajo con la lectura

Esta sugerencia aquí desarrollada puede ser aplicada en dos clases de dos horas, conforme fue realizada en clase de pasantía.

La lectura de cuentos en clase de lengua extranjera presenta un apoyo a los profesores que desean trabajar la construcción sociocultural del alumno. Los cuentos guardan un estímulo a la creatividad y provocan la lectura. Los *Cuentos de la selva*, así como cuentos en general, son ejemplo de esa construcción de estímulos.

A través de la lectura de cada cuento se proporciona un juego de imaginación, aventura, experiencia, acuerdos. En el acto de lectura hay hechos que contribuyen para llegar a la comprensión de lo leído, como tono, ritmo, pausa, que integran el fenómeno de la entonación y “*são responsáveis por nos fazer entender que um enunciado, em um contexto linguístico determinado, é uma pergunta ou uma afirmação, é uma indicação de tristeza ou de surpresa, mostra a indignação ou o louvor*”, pues la entonación ejerce funciones en los campos “*léxico-semântico, gramatical, pragmático e discursivo*” (OLIVEIRA 2018: 161-162).

El caso de la entonación es un estudio que pide atención, pues, así como afirma CORTÉZ MORENO (2002b: 69), “*un error de entonación lleva al oyente a percibir un mensaje distinto del que el hablante pretende transmitirle*”. Así considerado, es cierto que para llegar a ese estudio no sea difícil, solo es un camino que no tiene mucha atención en clase. Con ese pensamiento este texto pretende que el alumno lea el texto, teniendo en cuenta su entonación, ya que “*a percepção da fala é fundamental para o falante e para o ouvinte, e serve como controlador daquilo que se fala e do que se ouve*” (CAGLIARI 2012: 10) y que uno percibe un patrón prosódico en el habla del otro.

Aunque presente un error de entonación, la preocupación en este texto no es señalar los equívocos que los alumnos puedan realizar sino permitir que ellos logren percibir que el movimiento de leer presupone un juego de entonación. Entonación esta que va a permitir la construcción de sentidos. El profesor tiene que trabajar antes leyendo cuentos u otras narraciones utilizando la entonación para que ese hecho sea conocido por el alumno al hacer su lectura.

Para ejemplificar como fue el avance con la perspectiva aquí adoptada, fueron elegidos los primeros trechos del cuento *La tortuga gigante* como ejemplo para los demás, apuntando como se pueden presentar tales discusiones en la lectura. Es importante que se tenga en cuenta que este texto es una sugerencia de clase, ya que ha sido bien puesta en tiempo de pasantía.

El primer paso fue señalar los grupos de significación de la entonación que pueden presentarse y el segundo, los niveles de lectura. En el cuento *La tortuga gigante*, se tiene:

Había una vez un hombre que vivía en Buenos Aires y estaba muy contento porque era un hombre sano y trabajador. Pero un día se enfermó, y los médicos le dijeron que solamente yéndose al campo podría curarse. Él no quería ir porque tenía hermanos chicos a quienes daba de comer; y se enfermaba cada día

más. Hasta que un amigo suyo, que era director del Zoológico, le dijo un día... El hombre enfermo aceptó, y se fue a vivir al monte, lejos, más lejos que Misiones todavía. Hacía allá mucho calor, y eso le hacía bien (QUIROGA 2018: 11)

Si se comprende que la entonación tiene su carga de significado afectivo, será perceptible que si el alumno lee ese trecho de manera muy pausada puede darse la impresión de inseguridad por parte del que habla y si hay rapidez en la lectura, puede pasar un tono de irritación, el alumno quiere terminar la lectura rápidamente u otra cuestión. Se puede percibir que la forma en cómo se entona muestra la intención del narrador. La interpretación puede darse bajo esas formas presentadas, pero con la lectura hecha por el profesor, de forma actuada, los oyentes tuvieron más atención a los detalles, cómo los personajes desarrollan su relación uno con otro, abriendo espacio para que se va más allá de lo que se oye.

De los significados discursivos que LOHAZ-BENGOECHEA (2012: 100-102) desarrolla se afirma que al inicio de un turno de habla se usa el tono alto o clave alta y un tono bajo al finalizar el turno. Cuando se inicia otro enunciado dentro del mismo turno es común el tono más bajo o clave media. Esas circunstancias son resultado de la *“mayor cantidad de aire contenida en los pulmones al inicio de un enunciado, la presión que este aire ejerce por debajo de la glotis es grande y esto hace que la frecuencia fundamental (F0) también sea alta”*, lo que al fin del enunciado, que supone una caída de aire, disminuye y la *“presión subglotal disminuye y, con ella, la frecuencia fundamental”*. Delante de eso, también se puede marcar, a través de esa frecuencia de alto, bajo y medio, una progresión de información, pues *“una clave alta puede no solo indicar inicio de turno de habla, sino también un cambio de tema, o un contraste con lo anterior”*. Así, ese aspecto discursivo presenta la *“posibilidad de desencadenar ironías y dobles sentidos”*.

Y de los significados sociolingüísticos, LOHAZ-BENGOECHEA (2012: 110) añade que en situación informal *“se habla con grupos melódicos más cortos (en número de sílabas)”* en que el resultado es un tempo más rápido y en situación formal, *“los grupos melódicos suelen alargarse más y se hacen más pausas”*. Cuando el alumno contar el cuento en clase, se espera que esos principios puedan ser notados a través de preguntas que el profesor puede hacer en una conversación con los alumnos al final de la presentación.

Otro aspecto de la entonación es, así como afirma CORTÉS MORENO (2002a: 25-26), el objeto de negociación por parte de los interlocutores que revela un proceso en que un enunciado “será producido por el hablante y asociado por el oyente con una u otra actitud, según el concepto lingüístico y extralingüístico en que se desarrolle la interacción”, teniendo como la función básica de la entonación “transformar unas unidades lingüísticas en unidades discursivas y comunicativas”. Con eso, el alumno que asume la posición de narrar, irá percibir cuándo puede alzar y bajar la voz, enfatizar o no. Se espera que el profesor solicite que el alumno haga la lectura del cuento en casa antes del trabajo en clase.

Tras eso, es posible observar, en el cuento *La tortuga gigante*, la presentación del personaje que no es un hombre cualquiera sino sano y trabajador, pero que después se vuelve enfermo. Cuando se entona la frase: “pero un día se enfermó” es perceptible el énfasis de todos los elementos enunciados, lo que permite entender que un día el hombre era sano y que por consecuencia él va a buscar su cura que, en el cuento, es el campo. Se nota que al narrador le interesa mostrar, a través de la indicación de que él pueda irse al campo para curarse, la relación que el campo puede ofrecer al hombre como paz, tranquilidad, por ejemplo.

A continuación de la lectura, se percibe también que el hombre y el animal, en ese caso, la tortuga gigante, tiene una relación de amistad realizada en forma de cambio de auxilios. Auxilios esos que son secretos pero luego se vuelven conocidos de ambos. El narrador busca apuntar una trama que muestra el deseo del personaje de no salir de su lugar por causa de sus hermanos chicos, pero pensando en su salud cambia de idea.

A partir de su filiación teórica de que en el texto hay gestos de interpretación, ORLANDI (2009) diferencia los tres niveles de lectura. El texto debe ser inteligible y para eso es importante que el alumno tenga algún conocimiento de la lengua española para que él pueda percibir la formación de los enunciados. Ése gesto dice respecto a la lectura que se concentra en la identificación de palabras. El texto también puede ser del nivel de lo interpretable, cuando se considera el contexto lingüístico como la cohesión y coherencia que son elementos para dar una relación de significación en el interior del texto. Ya en el tercer nivel, el de lo comprensible, la interpretación ocurre cuando el sujeto percibe el funcionamiento discursivo fuera del texto, en su exterioridad.

En la lectura de los cuentos se hace necesario que se trabajen esos tres niveles, pues para que se llegue al nivel de la comprensión el alumno debe tener en cuenta lo inteligible y lo interpretable. Conducir el alumno a una habilidad de lectura socio

histórica debe ser una práctica que permita la capacidad del alumno a las reflexiones críticas. Es dado al profesor estimular el alumno, conduciendo de manera que éste se sienta dispuesto para elegir los textos pues, “*o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende*” (ORLANDI 2012: 157).

En las sugerencias aquí presentadas se tiene en cuenta el trabajo de interpretación y comprensión, basados en cada momento trabajado. El fin que se necesita de todo esto es que se llegue a un nivel de lectura que lleve en consideración los elementos exteriores del texto. Para eso, ha sido importante que, paso a paso, el alumno fuera comprendiendo el proceso de lenguaje que está en movimiento.

Delante de eso, el profesor puede solicitar a cada alumno que elija un cuento para la lectura en grupo. Mientras uno lee, señalando la entonación, los demás se encargan de hacer percibir, a través de la entonación, el sentido para llegar al nivel de la comprensión. El objetivo es que los alumnos hagan el proceso de entendimiento, atribuyendo los sentidos a partir de la lectura del otro. Así es posible que los alumnos perciban que en las lecturas la entonación han permitido que el sentido se haga. La tabla a seguir detalla cómo ha sido organizada y realizada la clase, con instrucciones del profesor, tiempo para cada actividad y cómo los alumnos reaccionaron delante de tal propuesta.

Tabla 1 – Actividades de Pasantía

Actividades Explicaciones	Lo que pasó en clase
<p>Día 1: Grupo con 7 alumnos. Entregar 3 papeles de color azul y 4 de color rojo. Cada alumno elige un color. Los de colores iguales se juntan para formar un grupo.</p> <p>- Chiste “Una ballena”. https://www.1000chistes.com/chistes-de-borrachos Antelación de la propuesta. Que lean, comprendan la idea general del chiste y observe cómo se da el sentido en la lectura. (5min)</p> <p>- Género cuento Elementos y estructura narrativa, tipos de discursos y cómo es la estructura de los cuentos y el discurso según señala GANCHO (2006). (15min)</p>	<p>- La lectura ha proporcionado varias interpretaciones, conocimientos previos.</p> <p>- Pocas dudas respecto a los discursos de la narrativa. Ha sido una breve explicación, una vez que los alumnos ya poseían un conocimiento previo.</p> <p>- 1- aislaron cada parte según el tipo de la letra. Después empezaron a leer para entender cuál sería la secuencia de la narrativa. 2- Formaron las partes de manera esperada y leyeron el texto</p>

<p>- <i>La caperucita roja</i>, de Charles Perrault y <i>Los tres Perezosos</i>, de Francisco J. Briz Hidalgo En fotocopia, disponer cada cuento aislado en 4 partes en la mesa para que los alumnos (en grupo) junten los trechos de la secuencia narrativa. Disponer los cuentos sin el título. Los alumnos pensarán en sus respectivos títulos o sugieren algún conforme comprendieron de la lectura. Cada cuento estará marcado con un tipo de letra distinta para mejor identificación. Que los alumnos logren notar que en la narrativa hay una secuencia que marca un sentido. (20min)</p> <p>- Trechos de: <i>¿Qué me quieres, amor?</i> De Manuel Rivas, <i>La colmena</i> de Camilo José Cela y <i>Cien años de soledad</i> de Gabriel García Márquez. Fotocopias de los trechos. Seguir con las explicaciones cuanto a la estructura y discursos en la narrativa. Que los alumnos sepan cómo los discursos son puestos en las narrativas. (10min)</p> <p>-<i>Amor 77</i> y <i>Página asesina</i> de Julio Cortázar. El profesor lee de forma rápida, sin interés y solicita que los alumnos hablen sobre lo escuchado. Después, se realiza una lectura de forma pausada, actuada, atendiendo a los objetivos del aula. Que el alumno note el propósito de quién está narrando. (10min).</p> <p>-Lectura: <i>Tiempo Libre</i>, Guillermo Samperio. El profesor(a) lee el cuento. Pedir para que los alumnos tengan en atención para los elementos de la entonación como pausas, ritmo, tono y que ellos noten como el sentido se da. (5min)</p> <p>- La entonación Los alumnos crean o cuentan alguna narración por 1</p>	<p>completo para todos en clase.</p> <p>-En parejas, recibieron los trechos y los leyeron para los demás alumnos que informaron cuáles son los discursos en cada trecho.</p> <p>-En la lectura rápida algunos elementos de sentido fueron perdidos. De <i>Amor 77</i>, uno dijo que se trataba de un texto de limpieza, otro, algo del día a día. En la lectura realizada de forma actuada, señalando cada vocablo, cada enunciado, se quedaron más interpretaciones, observando lo enfático en el habla. Con <i>Página asesina</i>, con una lectura actuada y con tono de terror, los alumnos entendieron mejor la dinámica del cuento e imaginaron la escena. Algunos afirmaron tratarse de una biblioteca maldita, que el bibliotecario puso el papel en blanco, que fue un <i>serial killer</i>. Han sido muy divertidas las interposiciones de cada alumno en esos cuentos.</p> <p>- Tras la lectura, los alumnos notaron las formas de la entonación señalada, lo que fue efectuado en las lecturas anteriores, pero sin darse cuenta de ese fenómeno.</p> <p>- Los alumnos apuntaron lo que ha llamado atención. Hubo variadas historias, muy rápidas y casi no terminadas, pero permitieron que los alumnos percibiesen las formas de entonación que envuelven las narrativas, diciendo que quien ha narrado estaba con miedo, otra estaba muy feliz, etc.</p> <p>- Los alumnos ya oyeron hablar de Quiroga con la profesora del curso en</p>
---	---

<p>min. Los demás alumnos tienen que notar la presencia de tonos más bajos y altos y señalar lo que ha llamado atención. (30min).</p> <p>- Horacio Quiroga Vida y obra. Que los alumnos conozcan a uno de los nombres de la literatura hispanoamericana. (10min)</p> <p>-<i>Cuentos de la Selva</i> Presentación de los cuentos. Cada alumno elige un cuento de <i>Cuento de la selva</i> para leer en casa e en la próxima clase leerlo para los demás. Entregar en fotocopia cada cuento que compone <i>Cuentos de la selva</i> a cada alumno. Pedir para que ensayen la lectura actuada en casa. (Fin de clase).</p>	<p>clases pasadas. Luego ha sido un cambio de informaciones a respecto de éste autor.</p>
<p>Día 2: -Lectura de los cuentos Cada alumno recibe un papel con un número escrito. El orden de inicio de las lecturas será a través de esos números.</p> <p>- Desarrollar aspectos socio histórico; notar las intenciones del narrador, lo que él pasa en su entonación; observar la formación de sentido y los sentimientos de los personajes; percibir el juego de entonación en la lectura para formación de sentido; trabajar los criterios de lectura desarrollados por ORLANDI (2012) a través de algunas preguntas que estimulen a los alumnos. Para la conversación, siguen algunas preguntas: 1- Mientras escuchabas la lectura del cuento, ¿Lo que ha llamado tu atención? ¿Por qué? 2- A partir de la lectura, ¿Te acordaste de algo? 3- ¿Qué tipo de personas y/o de situaciones del cuento hay en nuestra sociedad? 4- Comenta los conflictos/guerras y sus intervenciones en nuestra humanidad y cuáles podrían ser. 5- ¿Cómo los personajes reaccionaban en los cuentos? ¿Cómo llegaste a esta percepción? 6- ¿El narrador (el que leyó el cuento) demostró alguna intención al narrar el cuento a ustedes? 7- ¿Crees que el uso de ritmo, tono, voz alta, voz baja, puede influenciar en tu comprensión del texto? ¿Esos elementos permitieron que el cuento tuviese sentido? 8- ¿Qué aprendiste con esas lecturas? ¿Tienes el hábito de contar/narrar historias? 9- ¿Deseas compartir alguna información a más de lo que has leído?</p> <p>(2h)</p>	<p>- Solo 5 alumnos fueron a la clase. Los alumnos hicieron la lectura de forma actuada, bien entonados, atendiendo el movimiento de entonación como mostrar un tono de voz para demostrar sorpresa, rabia, es decir, de forma actuada. Los criterios de ORLANDI (2012) fueron notados en la lectura y comprensión de los alumnos. Hubo el proceso de interpretación y comprensión de lo leído/escuchado. En las partes del cuento que no fueron tratadas con entonación, el alumno luego trataba de “corregir” el habla. Los cuentos más discutidos por suscitar más conocimientos previos después de la lectura fueron: <i>La gama ciega</i>, <i>La guerra de los yacarés</i> y <i>Las medias de los flamencos</i>. En la conversación, los alumnos contestaron que como fue conducida la lectura les ayudó en la interpretación y comprensión, tanto de quien leyó el cuento cuanto de quién lo escuchó.</p>

Fuente: Elaboración propia.

De modo general, la propuesta fue atendida y los alumnos lograron observar que la lectura es muy importante para el desarrollo socio histórico y que el sentido fue dado conforme la lectura progresaba, demostrando que lo que estaba implícito en el texto fue entendido. Los significados discursivos y sociolingüísticos fueron notados en las posiciones de los alumnos. La voz enfática, el ritmo, el acto de bajar y alzar la voz, fueron elementos señalados y que demostraron que los alumnos percibieron el juego de entonación que permitió activar sus conocimientos previos e influenciaron sus entendimientos de lo oído y de lo leído. Los cuentos más discutidos fueron *La gama ciega*, *La guerra de los yacarés* y *Las medias de los flamencos* porque sus lectores/narradores presentaron más elementos de entonación e hicieron menos pausas porque “dominaban” los elementos lingüísticos. Esas cuestiones fueron desarrolladas en la lectura y en la conversación.

Referencias bibliográficas

- ANDREVA, Fernando García. Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE. In: IZQUIERO, Narciso Miguel Contreras (editor). enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Jaén: Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extrajera, 2014. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=564835>. (18/08/2020).
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland *et al.* Análise estrutural da narrativa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. <https://teoriadaliteraturafb.files.wordpress.com/2014/07/texto-01-analise-estrutural-da-narrativa-roland-barthes.pdf>. (18/08/2020).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Entoação e Fonologia. Estudos Linguísticos 41 (1), 2012: 8-22. <https://revistas.gel.org.br/>. (18/08/2020).
- CORTÉS MORENO, Maximiano. Percepción y adquisición de la entonación española en frases leídas. In: Wenzao Journal 14, 2000: 265-276. https://www.researchgate.net/publication/294457011_6_2000_Percepcion_y_adquisicion_de_la_entonacion_espanola_en_frases_leidas/link/56c13da508ae2f498ef9b366/download. (20/08/2020).
- CORTÉS MORENO, Maximiano. Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación. Madrid: Edinumen (2002a). https://books.google.com.br/books?id=_ldXTIoSpCkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. (21/08/2020).

CORTÉS MORENO, Maximiano. Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. In: Didáctica (Lengua y Literatura) 14, 2002b: 65-75. <https://core.ac.uk/download/pdf/38833649.pdf>. (20/08/2020).

DORTA, Josefa. La entonación hispánica y su desarrollo desde principios del siglo XX hasta nuestros días. 2007. https://www.researchgate.net/publication/272088130_La_entonacion_hispanica_y_su_desarrollo_desde_principios_del_siglo_XX_hasta_nuestros_dias. (24/08/2020).

GANCHO, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 2006.

GARCÍA, Giselle; SERRÃO, Raquel. Licenciatura em Espanhol: Literatura Hispano-Americana. Natal: IFRN Editora, 2013.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. In: Alfa 39, 1995, 13-21. <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/3642>. (20/08/2020).

LAHOZ-BENGOECHEA, José María. La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tiempo. In: LAHOZ, José María *et al.* Aproximación de la enseñanza de la pronunciación en el aula de español. Madrid: Edinumen, 2012. https://www.researchgate.net/profile/Jose_Maria_Lahoz-Bengochea/publication/316595362_La_ensenanza_de_la_entonacion_el_ritmo_y_el_tempo/links/5905f3380f7e9bc0d590f3d5/La-ensenanza-de-la-entonacion-el-ritmo-y-el-tempo.pdf. (17/08/2020).

OLIVEIRA, Iara. 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).

ORLANDI, Eni. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUEZ-MONEGAL, Emir. Las raíces de Horacio Quiroga. Ensayos. Montevideo: Asir, 1961. https://www.academia.edu/35182464/Las_raices_de_Horacio_Quiroga_Emir_Rodr%C3%ADguez_Monegal. (18/08/2020)

SÁNCHEZ, José. El cuento Hispanoamericano. In: Revista Iberoamericana 31, 1950. <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/issue/view/77/showToc>. (19/08/2020).

SILVA, Cristiane. O ensino de prosódia nas aulas de espanhol como língua estrangeira. 2017. https://www.researchgate.net/publication/317716019_O_ensino_de_prosodia_nas_aulas_de_espanhol_como_lingua_estrangeira. (18/08/2020).

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 frecuencia 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 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

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.

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 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 consequente 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 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:

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.

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/tclet_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).

Análise de erros na produção oral de alunos da Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN

Carla Aguiar Falcão⁴⁷
 Girlene Moreira da Silva⁴⁸
 Luciana Silva da Penha⁴⁹

Resumo: Com o intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, bem como para refletir acerca dos erros cometidos oralmente na interlíngua de alunos dessa língua (futuros professores em formação inicial), realizamos uma pesquisa com alunos matriculados na disciplina “Práticas Orais e Auditivas no Ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE)”, do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN do *Campus* Natal Central. Este estudo pode ser classificado como descritivo. No que se refere à abordagem do problema e à análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como quanti-qualitativa. Neste artigo, o nosso objetivo foi responder à seguinte questão: “Quais os tipos de erros lexicais mais cometidos, segundo a tipologia de FERNÁNDEZ (1997), na produção oral desses alunos?”. Ao final, foram encontrados 329 erros lexicais, sendo 217 erros de empréstimo, portanto, interlinguais e 112 intralinguais, divididos em cinco categorias.

Palavras-chave: erros lexicais; interlingual; intralingual; interferência.

Abstract: To contribute to the process of teaching and learning the Spanish language, as well as to reflect on the mistakes made orally in the interlanguage of students of that language (future teachers in initial training), we conducted a research with students enrolled in the course “Oral and Listening Practices in the Teaching of Spanish as a Foreign Language (E/LE)”, of the Degree Program in Spanish Language at IFRN at *Campus* Natal Central. This study is classified as descriptive. Regarding the problem approach and data analysis, we classified our research as quantitative and qualitative. In this article, our objective was to answer the question: “What types of lexical errors are most frequently made, according to FERNÁNDEZ (1997) typology, in the oral production of these students?”. At the end, 329 lexical errors were found, of which 217 were loan errors, therefore, interlingual and 112 intralingual, divided into five categories.

Keywords: lexical errors; interlingual; intralingual; interference.

Introdução

A aquisição e/ou aprendizagem da língua estrangeira e/ou segunda língua⁵⁰ são processos com várias etapas pelas quais o aprendiz passa. Os erros, segundo

⁴⁷ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: carla.falcao@ifrn.edu.br

⁴⁸ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: girlene.moreira@ifrn.edu.br

⁴⁹ Licenciada em Letras Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: luhsilva1404@gmail.com

⁵⁰ Usaremos indistintamente, neste trabalho, os termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE).

FERNÁNDEZ (1995), fazem parte desse processo no qual algumas produções idiossincráticas são consideradas “normais”.

Entendemos que o estudo dos erros e da interlíngua é essencial para nos ajudar a entender como a língua estrangeira é aprendida. Com isso, pensando no contexto dos alunos que aprendem o espanhol para ensinarem o idioma (futuros professores), inquietou-nos saber mais sobre os erros cometidos oralmente por esses futuros docentes, entendendo que, na produção oral, há pouco tempo para elaborar a fala e não há a possibilidade de anular o que foi dito.

Com o intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, mais especificamente para a análise de erros cometidos oralmente na interlíngua de alunos desse idioma de cursos de Licenciatura em Letras Espanhol, realizamos uma pesquisa no ano de 2019 com alunos regularmente matriculados na disciplina “Práticas Orais e Auditivas no Ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE)”, ofertada no 6º período do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (doravante IFRN) do *Campus* Natal Central (doravante CNAT).

Pensando, ainda, na responsabilidade do futuro docente em aprender e refletir sobre a língua, é que resolvemos estudar aspectos que envolvessem os erros na oralidade de alunos que aprendem o espanhol. Porém, como existem muitos aspectos na língua oral que devem ser estudados, foi impossível abarcar todos esses aspectos em nossa pesquisa. Considerando, pois, que a parte léxica é de extrema importância para a comunicação e é também um dos aspectos mais complexos na aprendizagem, decidimos analisar somente os erros léxicos na nossa pesquisa. Consideramos, ainda, para essa escolha, o fato de que:

O acesso lexical bilíngue é mais complexo, pois, quanto mais semelhantes são as línguas, mais difícil a seleção dos itens lexicais, o que pode implicar em uma sobrecarga no sistema atencional, potencializando a ocorrência de interferência linguística (COSTA *et al* 2006 *apud* FALCÃO 2016: 128).

O objetivo geral da pesquisa completa foi investigar e classificar erros na produção oral dos alunos da disciplina de Práticas Orais e Auditivas do Curso de Letras Espanhol do CNAT/IFRN. Para esta pesquisa, nos detemos aos erros lexicais e o nosso objetivo, neste artigo, foi responder à nossa questão de pesquisa: “Quais os tipos de erros lexicais mais cometidos, segundo a tipologia de FERNÁNDEZ (1997), na

produção oral dos alunos do Curso de Letras Espanhol do CNAT/IFRN, matriculados regularmente na disciplina de Práticas Orais e Auditivas no Ensino de E/LE?”.

Além dessa introdução, que apresenta a justificativa, os objetivos e a questão de pesquisa, o presente artigo divide-se em outros três tópicos e a conclusão. O primeiro apresenta a fundamentação teórica sobre a qual o estudo foi construído, contemplando os seguintes temas: produção oral na língua estrangeira: definição e características, interlíngua, análise contrastiva (AC), análise de erros (AE) e tipos de erros. No segundo, explicamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e, no terceiro, realizamos a análise e a discussão dos dados.

Fundamentação teórica

Produção oral na língua estrangeira: definição e características

Segundo MARTÍN PERIS (1993 *apud* GÓMEZ 2004), na comunicação oral, haverá sempre a predominância das características “espontaneidade” e “fala imediata”, visto que, na interação entre os falantes, os interlocutores dispõem de pouco tempo para pensar, passando, portanto, por pressões psicológicas para que a interação venha em tempo ágil, e também tendo a preocupação de dar a resposta adequada diante da impossibilidade de desfazer o já falado e as possíveis consequências do que foi dito.

Outra característica marcante é a retroalimentação imediata durante a comunicação, que vai interferir na elaboração da próxima fala, ou seja, a comunicação vai sendo construída coletivamente, de acordo com as reações de cada pessoa ante o falado pelo outro.

GÓMEZ (2004) menciona também as seguintes características da língua oral:

- a) frases incompletas ou interrompidas por outros interlocutores;
- b) escassez de esquemas de subordinação e uma presença maior de esquemas de coordenação ou justaposição;
- c) escasso uso da voz passiva;
- d) reformulação ou repetição de expressões para facilitar sua compreensão ou ainda a repetição do interlocutor;
- e) uso de um vocabulário reduzido;
- f) uso de pausas e expressões que servem como conectores discursivos;

- g) utilização de padrões, esquemas discursivos e rotinas conversacionais;
- h) abundância de coloquialismos e vulgarismos;
- i) maior facilidade para passar de um assunto a outro;
- j) apoio constante de elementos linguísticos acústicos (ritmo, acento) e
- k) recurso frequente às expressões idiomáticas e frases feitas.

Na língua oral, também encontramos características como a entonação, pronúncia – com certo grau de dificuldade para serem aprendidas na aquisição de uma segunda língua –, pausas ou silêncio e os elementos paralinguísticos – gestos, movimentos corporais ou faciais, situação espacial e a distância entre os interlocutores, etc. – e extralinguísticos – todo o contexto que envolve tanto os interlocutores como o assunto tratado –, que servem como elementos que agilizam e facilitam a comunicação.

Diante dessas características, GÓMEZ (2004) resume, ainda, as características da habilidade de expressão oral em agilidade, rapidez e espontaneidade, sendo essas características objetivos a serem alcançados pelos estudantes.

MARCUSCHI (2007) toma como base a definição de oralidade do alemão JOHANNES SCHWITALLA (1997), que afirma que “a língua falada é um discurso livremente formulado, espontâneo, produzido em situações comunicativas autênticas, isto é, língua no sentido de uso linguístico e não de sistema linguístico” (JOHANNES SCHWITALLA 1997: 16 *apud* MARCUSCHI 2007: 71), e reformula a definição dizendo que oralidade é:

Toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticas, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes (MARCUSCHI 2007: 71).

Segundo GÓMEZ (2004), o objetivo do aluno em aprender a expressar-se oralmente é poder se comunicar. Essa aprendizagem da expressão oral supõe, em uma L2, que o aprendiz possa se comunicar com um interlocutor real, em um tempo específico, sobre tudo o que pensa ou o que precisa, tudo isso da maneira mais adequada possível à situação em que se encontra e ao que espera o interlocutor.

Para POULISSE (1999: 56 *apud* FALCÃO 2016: 21), na oralidade de um aprendiz de L2 é preciso levar em consideração três diferenças importantes entre a produção em L1 e L2: 1) o conhecimento que o aprendiz tem em L2 é incompleto; 2) na

L2, o discurso do aprendiz tem menor fluência que na L1; e 3) a L1 interfere na L2, principalmente quando o aprendiz não tem tanto domínio da L2.

Interlíngua

Segundo BARALO (2004), o estudo sobre aquisição de línguas estrangeiras nasceu junto às atividades de professores que buscavam encontrar uma metodologia que ajudasse aos seus alunos a não cometerem tantos erros quando se comunicassem na língua meta. Ainda segundo a autora, durante a análise das produções linguísticas dos alunos, se percebia que existiam produções bastante peculiares, que não pertenciam nem à língua materna e nem à língua meta. Para GRIFFIN (2005) e CESTEROS (2006), esse processo em que o indivíduo se encontra em uma fase que transita de forma contínua entre as duas línguas, L1 e L2, é denominado Interlíngua (IL).

Com as propostas de SELINKER (1972 *apud* BARALO 2004 e GRIFFIN 2005), o termo técnico Interlíngua passou a se referir ao sistema linguístico não nativo citado acima. GRIFFIN (2005) afirma que no processo de IL:

Para progredir na aquisição de línguas, o indivíduo percebe a língua (a princípio incompreensível) do seu entorno, faz uma associação com seu conhecimento (a estrutura cognitiva), e gera hipóteses sobre os significados e usos. Depois, ensaia estas hipóteses de maneira ativa (usando a língua) ou passiva (observando como se usa a língua) e segundo a retroalimentação (compreensão ou incompreensão) produzida pelos ensaios, aceita ou rejeita as hipóteses. No caso de aceitá-las, passa a fazer parte de seus conhecimentos; no caso de rejeitá-las, volta atrás e repete o mesmo processo de novo⁵¹ (GRIFFIN 2005: 91, tradução nossa).

Para ela, as estratégias usadas pelos alunos para formular as hipóteses são cinco: (1) transferência de L1: se trata de fazer traduções literais; o aluno usa palavras, estruturas; fragmentos de discurso etc. que possa fazer com que ele gere alguma hipótese; (2) super-generalização de regras: é quando o aluno aplica a regra em todas as

⁵¹ No original: “*para progresar en la adquisición de lenguas, el individuo percibe la lengua (en principio incomprendible) de su entorno, lo asocia con sus conocimientos (la estructura cognitiva), y genera hipótesis sobre los significados y usos. Después, ensaya estas hipótesis de manera activa (usando la lengua) o pasiva (observando cómo se usa la lengua) y según la retroalimentación (comprensión o incomprensión) producida por los ensayos, acepta o rechaza las hipótesis. En el caso de aceptarla, pasa a formar parte de sus conocimientos; en el caso rechazarla, vuelve atrás y empieza el mismo proceso de nuevo*”.

situações parecidas sem levar em conta as exceções; (3) transferência de instrução: o aluno, quando aprende uma regra nos processos de instrução, passa a aplicá-la de forma indiferenciada em todas as situações; (4) estratégias de aprendizagem: são necessários muitos tipos de aprendizagem para avançar na interlíngua. GAGNÉ (1965 *apud* GRIFFIN 2005) identificou oito tipos de aprendizagem e todos eles, para GRIFFIN (2005), são importantes para se aprender uma L2, visto que o aprendiz utiliza essas estratégias como mecanismo para assimilar o *input* e aplicá-lo no momento que considera adequado; e (5) estratégias de comunicação: as estratégias de comunicação são aplicadas de formas consciente ou semiconsciente para solucionar problemas quando a mensagem não é bem transmitida fazendo com que seja amenizada a carga mental do aprendiz em processar um *input* muito acima dos conhecimentos.

Análise contrastiva (AC)

Segundo FERNÁNDEZ (1995), por volta dos anos 50, a análise contrastiva, que se apoia no Condutismo, era a teoria predominante e pretendia resolver os erros cometidos por aprendizes de uma língua, pois, para essa teoria, o erro era inaceitável; também se acreditava que todos os erros cometidos na L2 eram transferências que os alunos faziam da L1 e a aprendizagem se dava por meio de associação de estímulos, resposta, reforço e hábito.

A autora explica que, para essa teoria, a aquisição da L1 se dá por meio da imitação das produções linguísticas daqueles que estão no entorno do pequeno aprendiz, e com o reforço das respostas positivas a hipótese do aprendiz se torna hábito linguístico.

Ainda segundo FERNÁNDEZ (1995), a aprendizagem da L2 não ocorre de maneira muito diferente da aquisição da L1. O aprendiz da L2 terá que criar seus próprios hábitos na língua meta. O aluno já tem os hábitos linguísticos da L1 formados; no processo de aprendizagem da nova língua, os hábitos que se assemelham na L1 e na L2 irão ser mais fáceis de serem aprendidos, já os que se diferem irão conflitar e a L2 terá interferências da L1.

A metodologia usada por essa corrente teórica considera o erro como algo inaceitável, pois os erros poderiam ter como consequência a criação de hábitos incorretos. Para evitar que isso ocorresse, propunha uma aprendizagem onde não

houvesse erros, para isso, as atividades e os conteúdos consistiriam em repetir várias e várias vezes nos pontos onde se acreditava que eram conflitivos até que se criasse o hábito correto.

Análise de erros (AE)

Segundo FERNÁNDEZ (1995), identificar e buscar corrigir os erros dos alunos é uma atitude didática quase inata a um professor de línguas. No entanto, a autora afirma que na análise de erros se tem uma visão do erro diferente da corrente anterior, seus métodos de investigação também se diferenciam visto que a AE não tem como base principal em sua investigação a transferência da LM para a L2. Suas análises partem das produções reais dos alunos e percorrem os seguintes passos definidos por CORDER (1981):

1. Identificação dos ‘erros’ em seu contexto, 2. Classificação e descrição, 3. Explicação, buscando os mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro (neste ponto entra a possível interferência da LM, como uma estratégia a mais). 4. Se a análise tem pretensões didáticas, se avalia a gravidade do erro e se busca a possível terapia⁵² (CORDER 1981: 14-26 *apud* FERNÁNDEZ 1995: 18, tradução nossa).

Nessa corrente, a concepção de erro é também totalmente diferente da anterior. Na AE o erro é tido como passo imprescindível para a aprendizagem de uma nova língua e pode ser visto como um marcador do progresso do aluno durante a aprendizagem.

Em nossa pesquisa, seguiremos os três primeiros passos determinados por CORDER (1981), por entendermos que são os mais adequados para a análise dos nossos dados. Segundo FERNÁNDEZ (1995), essa corrente surge a partir dos trabalhos de Chomsky e das pesquisas feitas sobre aquisição da LM e da aplicação à aquisição da L2. Para a AE, segundo a autora, a aquisição de uma língua por uma criança é um processo criativo, por meio do qual uma espécie de mecanismo inato constrói a gramática de determinada língua a partir do *input* que a criança recebe, igualmente,

⁵² No original: “1. Identificación de los ‘errores’ en su contexto, 2. Clasificación y descripción, 3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más). 4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia”.

presume-se “que algumas das estratégias adotadas pelo aprendiz de uma língua estrangeira podem ser substancialmente as mesmas que permitem a aquisição da L1”⁵³ (CORDER 1981: 7 *apud* FERNÁNDEZ 1995: 18, tradução nossa).

Tipos de erros

FERNÁNDEZ (1997), em seu trabalho *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*, elaborou, juntamente com uma equipe de professores colaboradores, uma tipologia de erros específica para a língua espanhola, uma vez que antes disso não havia nenhuma específica para tal idioma.

Em nossa pesquisa, usamos, portanto, a tipologia dessa autora para analisarmos o *corpus* da nossa pesquisa, atentando sempre para a especificidade e complexidade dos nossos dados, por serem dados orais. A seguir apresentamos os tipos de erros léxicos:

I) Forma:

- a) uso de significante próximo;
- b) formações não atestadas em espanhol;
- c) empréstimos;
- d) gênero do nome;
- e) número do nome.

II) Significado:

- a) lexemas com semas comuns, mas não intercambiáveis no contexto (ex.: *me quedé nerviosa*);
- b) troca entre derivados da mesma raiz;
- c) registro não apropriado à situação;
- d) uso adequado dos verbos ser e estar;
- e) perífrases;
- f) outros.

⁵³ No original: “que algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser substancialmente las mismas que permiten la adquisición de la L1”.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é classificada como descritiva, já que buscou observar e registrar os fatos ocorridos de modo a descrevê-los sem que houvesse interferência por parte do pesquisador, segundo o que explicam os autores MARCONI e LAKATOS (2011) sobre esse tipo de pesquisa.

Já no que se refere à abordagem do problema e à análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como quanti-qualitativa, pois quantificamos de forma sistemática e objetiva a recorrência da aparição de erros nos dados coletados, para categorizá-los, ao mesmo tempo em que analisamos e interpretamos os resultados de forma mais complexa, na busca de identificar a possível causa do erro, ou seja, em uma perspectiva qualitativa.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, eram alunos do sexto período do curso de licenciatura em Letras Espanhol do IFRN, regularmente matriculados na disciplina de “Práticas Orais e Auditivas em E/LE”.

O número da população participante do estudo é de doze alunos, porém, apenas oito estavam frequentemente presentes nos dias de coletas dos dados. Do quantitativo de alunos que compuseram a pesquisa, onze são mulheres e um é homem. No *corpus* da pesquisa são identificados como sujeitos, abreviado por um S maiúsculo, seguidos de numerais: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12. No *corpus* também estão marcadas as reformulações, é possível identificar tais marcações por estarem sinalizadas da seguinte forma: “_(Nº)_”, sendo que a palavra anterior a essa sinalização é o primeiro teste da hipótese do aluno sobre a palavra e a palavra seguinte, a reformulação.

Como instrumentos para a coleta dos dados da pesquisa, fizemos uso de cinco atividades (pensadas especialmente para o tipo da coleta dos dados, respeitando e seguindo as ideias expostas em nosso referencial teórico), além de gravações que foram transcritas posteriormente.

Quanto aos critérios de análise de dados, os erros analisados, durante a pesquisa completa, seguiram a tipologia de erros de FERNÁNDEZ (1997), percorrendo, do ponto de vista metodológico, os três primeiros passos definidos por CORDER (1981), que são: 1. Identificação dos ‘erros’ em seu contexto, 2. Classificação e descrição, 3. Explicação, buscando os mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro (neste ponto entra a possível interferência da LM, como uma estratégia a

mais). Para este trabalho, fizemos um recorte e apresentamos os dados referentes somente aos mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro.

Análise e discussão dos dados

Devido à grande quantidade de erros, não pudemos analisar todos individualmente. Nossos critérios para selecioná-los foram: a) erros que aparecem com maior frequência; b) erros do mesmo tipo e c) erros em verbo, adjetivo e substantivo por tipologia.

Ao final de cada análise, sugerimos uma palavra que poderia ter sido utilizada pelo sujeito da pesquisa que foi antecedida por sua(s) tentativa(s), tal ocorrência será sinalizada da seguinte forma: “____→____”. A seguir, apresentamos algumas explicações dos tipos de erros.

Uso de significante próximo

O significante é uma das duas partes que compõem o signo linguístico definido por SAUSSURE (1995), sendo o significante a parte que corresponde à imagem acústica do signo, "não é o som material, físico, mas a impressão psíquica dos sons, perceptível quando pensamos em uma palavra, mas não a falamos" (FIORIN 2002: 58). Neste tipo de erro da nossa pesquisa, conseguimos identificar e classificar dois erros:

- a) Substantivo: **pelos – erro intralingual**. O erro é cometido uma (1) vez pelo falante S6 e o sujeito em questão fez uso da palavra “*pelos*”, que na fala hispana tem o sentido de cabelos corporais, ao invés da palavra “*pelo*”, que tem o sentido de cabelos da cabeça, o que era a intenção do falante. As palavras “*pelos*” e “*pelo*” são significantes próximos, mas não são sinônimos, portanto, usar uma no lugar da outra é considerado erro. Consideramos o erro como intralingual por não haver nenhuma interferência da L1 que o cause.
“*pelos*→*pelo*”
- b) Adjetivo: **Importuno – erro intralingual**. O erro ocorre quando o falante S7 troca a palavra “*inoportuno*”, que intitula o poema *Amor Inoportuno* de Sor Juana de la Cruz, por “*importuno*”, sendo que, segundo as definições do

Dicionário da Real Academia Espanhola (DRAE), há diferença em seus significados mesmo seus significantes sendo próximos. Assim como o primeiro erro desse tópico de análise, consideramos como erro intralingual por não detectarmos nenhuma interferência da L1 na produção oral dessa palavra.

“*importuno*→*inoportuno*”

Formação não atestada em espanhol

Este tópico trata das palavras que apresentam formas que não são reconhecidas em espanhol. Em nosso *corpus*, encontramos sessenta e seis palavras com variações em suas formas, as quais não são atestadas na língua meta. Podemos dizer que, neste tipo de erro, se encontram as produções indiossincráticas dos alunos que colaboraram com este estudo. Por exemplo:

- a) Verbo: **Eligir** – erro intralingual. Consideramos o erro como intralingual por não haver nenhuma constatação da relação entre o erro e a palavra na LM do falante. O verbo foi falado seis vezes; cinco (5) pelo falante S8 e uma (1) vez pelo falante S11. O erro encontra-se no fato de o falante ter usado um “i”, na terceira letra da primeira sílaba, quando o correto seria usar um “e”, “*eligir*→*elegir*”.
- b) Substantivo: **Sufrimento** – erro intralingual. A palavra “sufrimento” foi falada três (3) vezes por um único falante, S8. O erro está no fato de o falante não ter ditongado a palavra como está em seu registro padrão, “*sufrimento*→*sufri~~m~~iento*”
- c) Adjetivo: **Niegro** – erro intralingual. A palavra foi falada uma única vez pelo falante S6. Diferentemente da palavra analisada anteriormente, na qual o erro estava na falta da ditongação da palavra, nessa palavra, o erro ocorre justamente pela ditongação indevida, já que a palavra em sua forma registrada não é ditongada. Classificamos o erro como intralingual devido à generalização do uso da ditongação de sílabas, o que é muito comum ocorrer com falantes de português que estão em processo de aquisição da língua espanhola: “*niegro*→*negro*”.

Empréstimo

Como o próprio nome já diz, os empréstimos são erros cometidos pelos alunos ao aplicarem palavras da sua L1 ao produzirem suas falas orais em L2. Passam a ser considerados erros uma vez que tais palavras não fazem parte do registro padrão da língua meta, assim, concluímos que todos os erros de empréstimos são erros interlinguais. Conseguimos identificar em nosso *corpus* por volta de duzentos e dezessete erros desse tipo. Classificamos em três tipos: erros verbais, erros de substantivos e erros em adjetivos.

Temos como exemplos desse tipo os erros verbais em suas formas infinitivas, considerando que os erros na flexão do verbo seriam considerados como gramaticais, os quais, no momento de nossa pesquisa, não eram nosso objetivo de análise e, também, consideramos os verbos conjugados totalmente em português. Podemos demonstrar como exemplos:

- a) Verbo (no infinitivo): ficar – erro interlingual. O verbo apresentado está em sua forma infinitiva e, segundo o DRAE, está em desuso na língua espanhola, portanto, usá-la em uma fala hispana moderna é considerado erro. O erro em questão, em nosso *corpus*, teve uma recorrência de doze (12) vezes, sendo o erro cometido cinco (5) vezes pelo falante S8, quatro (4) vezes pelo S7 e uma (1) vez pelos falantes S10, S6 e S3, sendo o falante S10 o único a fazer reformulação do erro, o que é considerado por GÓMEZ (2004) como umas das características da fala oral: “*hacer*→*ficar*→*se quedar*→*quedarse*”

S10: *existe muchos hombres en el mundo y no tiene que hacer* _{16°} ***ficar***³ _{17°} *se quedar solamente con dos.*

Outro tipo classificado em nossa pesquisa são os erros dos substantivos. Podemos demonstrar aqui como exemplo:

- b) Substantivo: pneu(s) – erro interlingual. A palavra pneu não está registrada na DRAE, portanto, é errado usá-la em falas hispanas, sua recorrência em nosso *corpus* foi de sete (7) vezes no plural e quatro (4) no singular, faladas pelos seguintes sujeitos: três (3) vezes no plural e duas (2) no singular por S4, três (3) vezes no plural e uma (1) vez no singular por S2, uma (1) vez no plural por S5 e uma (1) vez no singular por S8. “*pneu(s)*→*neumáticos*”

O terceiro tipo classificado em nossa pesquisa são os erros em adjetivos. Podemos demonstrar aqui como exemplo:

- c) Adjetivo: **volumoso(s) – erro interlingual**. A palavra teve uma recorrência de três (3) vezes, sendo duas (2) vezes no singular pelos falantes S6 e S2 cada uma (1) respectivamente e uma (1) no plural pelo falante S7. “volumoso→*voluminoso*”

Gênero do nome

Neste tópico, estão classificadas as palavras cujos erros se dão ao falante dar à palavra um artigo diferente do que lhe é devido segundo seu gênero ou, ainda, segundo as regras de cacofonia. Conseguimos identificar em nosso *corpus* quatro erros desse tipo, são eles:

- a) Substantivo: **La casamento – erro intralingual**. No *corpus*, a palavra “casamento” é precedida do artigo definido feminino “la”, entretanto, a palavra em questão é de gênero masculino. A palavra com tal erro é falada uma única vez pelo falante S7 que ao dar-se conta do erro reformula o artigo na tentativa de reparar o erro, porém a tentativa é falha uma vez que o falante substituiu o artigo feminino definido pelo artigo neutro “lo”, como se pode ver a seguir. “*la casamento*→*lo casamento*→*el casamento*”.

S7: si apaixonou por un religioso que la sociedade ehh não permitía la casamento^{3 e}
⁴ *_11°_ lo casamento de ambos* (reconhecemos os erros em outras palavras, mas suas descrições não fazem parte deste tópico)

- b) Substantivo: **El espaldas – erro intralingual**. Neste erro, o falante comete o mesmo equívoco que na palavra anterior, porém, utiliza o artigo definido masculino em uma palavra de gênero feminino, a questão do número da palavra será tratada no próximo tópico. O erro foi cometido uma única vez pelo sujeito S5. “*el espaldas*→*la espalda*”.
- c) Substantivo: **La agua – erro intralingual**. O erro é cometido uma vez pelo falante S1, mas é reformulado pelo próprio falante, como veremos logo mais abaixo. Neste erro, diferentemente dos dois anteriores, o falante utiliza o artigo definido feminino para uma palavra de gênero feminino, mas o erro dá-se devido às regras de cacofonia que dizem que, quando uma palavra feminina começa com “a” ou “h” tônico e está no singular, deve ser utilizado o artigo definido masculino, portanto, “*la agua*→*el agua*”.

S1: *Si mis animales empezan a pelear la... pueden abrir algo de la **agua** _50°_ de el agua y puede empezar a caer agua en su casa*

- d) **Adjetivo: Mucho hija – erro intralingual.** A palavra “*hija*” antecedida do intensificador “*mucho*” foi falada apenas uma vez pelo sujeito S7. Apesar de a palavra “*hija*” ser um substantivo, aqui vamos classificá-la como um adjetivo devido à função que o falante quis dar, ao falar “*mucho hija*”, o falante queria em realidade qualificar a filha, tanto que, como podemos ver mais abaixo, o falante já havia qualificado como *pequeña* (diz erradamente “pequena”) e tenta reforçar as qualidades de filha usando a própria palavra “*hija*” antecedida do intensificador “*mucho*”. É considerado como erro no gênero do nome porque a palavra “*hija*” é um substantivo, neste caso adjetivo feminino, e o intensificador “*mucho*” usado pelo falante está na flexão masculina. “*mucho hija*→*muy hija*”

S7: *Mas e mucho pequena, mucho **hija*** (reconhecemos o erro na palavra “pequena”, mas não é neste tópico que descrevemos tal tipo de erro)

Número do nome

Neste tipo de erro, se classificam as palavras que, na fala do sujeito, não concordam em número com o nome. Conseguimos identificar em nosso *corpus* doze erros desse tipo: onze substantivos e apenas um verbo. Não há nenhum adjetivo.

- a) **Verbo: Estaban enamorado – erro intralingual.** O erro foi cometido uma vez, pelo falante S9. Podemos constatar o erro ao ler a transcrição do áudio onde se fala que duas pessoas estavam “enamorados” por uma pessoa, mas o falante usa o verbo “enamorar” no singular antecedido do verbo “estar” conjugado no plural, ocasionando o erro no número do nome. “*estaban enamorado*→*estaban enamorados*”.
- b) **Substantivo: tu artes – erro intralingual.** O erro foi cometido duas vezes pelo falante S6, que sugeria a outro sujeito que vendesse suas artes na praia, o erro ocorre devido à discordância no número entre o possessivo e o substantivo, no qual o substantivo aparece no plural enquanto o possessivo aparece no singular. Na situação em que o erro é cometido, realmente é mais adequado seu uso no plural, portanto percebemos que o erro no nome se dá devido ao uso do possessivo em número equivocado. “*tu artes*→*tus artes*”

- c) **Substantivo: dos hombre – erro intralingual.** Este erro foi cometido uma vez pelo falante S7. Ao contrário do erro anterior, este é causado pelo uso do substantivo no singular enquanto seu antecedente aparece em plural, o próprio antecedente é um numeral plural, dois, por tal motivo o nome aparece com erro em seu número. “dos hombre→*dos hombres*”.

Registro não apropriado à situação

Neste tipo de erro, são classificadas as palavras que não apresentam nenhum tipo de equívoco em sua forma, mas sim em sua aplicação, causando erro no entendimento ao serem usadas em situações ou contextos nos quais seus significados não correspondem à intencionalidade do falante.

- a) **Verbo: Corre – erro intralingual.** Este erro foi cometido uma vez pelo sujeito S8. No contexto de fala em que este erro foi produzido, o falante pedia para que o interlocutor pegasse uma carta de Tarô, mas para tal pedido usou o verbo “corre”, que existe em espanhol, mas tem o sentido de correr, portanto o erro ocorre pelo fato de o falante usar a palavra com uma intenção diferente, a de pegar uma carta e não de correr, como fala. “corre→*coge*”.

S8: *Corre. Solo una (carta)*

- b) **Substantivo: Prejuicio – erro intralingual.** O erro foi cometido duas vezes pelo sujeito S8. Este ocorreu devido à aplicação da palavra “*prejuicio*” em um contexto onde se falava de questões financeiras, que não incluía a questão de juízo de valor ou, mais especificamente, que não falavam da questão do preconceito, que é significado da palavra usava equivocadamente. Em realidade, o falante queria expor a situação de prejuízo financeiro. “*prejuicio*→*perjuicio*”.

S8: *¿Te doy cien reales y voy quedar con el **prejuicio**?*

S8: *¿Y yo voy ficar_56_ quedarme con este **prejuicio** por cuánto tiempo?*

- c) **Adjetivo: Guapo – erro intralingual.** O erro foi cometido três vezes pelo sujeito S7. Em espanhol a palavra “*guapo*” e suas flexões servem como adjetivo para qualificar pessoas, mas não é utilizado para objetos. Em nosso *corpus* o erro ocorre justamente nesse sentido, o sujeito usou o adjetivo duas vezes para qualificar “*el peine*” e uma para qualificar “*el cabello*”. “*guapo*→*bonito*”.

S7: Tengo un peine sin diente que serve pra los cabelos _39°_ los pelos ficar bonito, guapo, tengo también...

S7: mucho guapo^(el peine) de color rosa

S7: Mas e mucho guapo^(el peine)

Através da análise dos dados da nossa pesquisa, constatamos a veracidade das três afirmações sobre a L2 em detrimento da L1 feitas por POULISSE (1999: 56 *apud* FALCÃO 2016: 21).

Pudemos observar em nossa pesquisa que o conhecimento que o aprendiz tem em L2 é incompleto e seu discurso tem menor fluência que na L1. Vimos também que quanto menor for o domínio da L2, mais a L1 vai interferir na fala do aprendiz.

Considerações finais

Ao final do nosso estudo, que teve como objetivo geral investigar e classificar erros lexicais na produção oral dos alunos da disciplina de “Práticas Oraís e Auditivas” do Curso de Letras Espanhol do CNAT/IFRN, entendemos que conseguimos responder à nossa questão de pesquisa.

Neste trabalho, detivemo-nos aos erros lexicais, sendo entendido como léxico as classes de palavras: substantivo, adjetivo e verbos, porém, entendemos que nos cabia analisar apenas os verbos em suas formas infinitivas e os conjugados totalmente em português, considerando que os demais erros na flexão do verbo seriam considerados como erros gramaticais, os quais, no momento deste estudo, não eram nosso objetivo de análise.

Respondendo à nossa questão de pesquisa, “Quais os tipos de erros lexicais mais cometidos, segundo a tipologia de FERNÁNDEZ (1997), na produção oral dos alunos do Curso de Letras Espanhol do CNAT/IFRN, matriculados regularmente na disciplina ‘Práticas Oraís e Auditivas no Ensino de E/LE’?”, após transcrições dos áudios, encontramos 329 erros e os dividimos em:

- a) 1º lugar → Erro nº 3. Empréstimos: 217 erros
- b) 2º lugar → Erro nº 2. Formações não atestadas em espanhol: 66 erros
- c) 3º lugar → Erro nº 8. Registro não apropriado à situação: 28 erros
- d) 4º lugar → Erro nº 5. Número do nome: 12 erros
- e) 5º lugar → Erro nº 4. Gênero do nome: 4 erros

- f) 6º lugar → Erro nº 1. Uso de significante próximo: 2 erros
- g) 7ºs lugares → Erro nº 6. Lexemas com semas comuns, mas não intercambiáveis no contexto (*me quedé nerviosa*): 0 erros / → Erro nº 7. Troca entre derivados da mesma raiz: 0 erros / → Erro nº 9. Uso adequado dos verbos ser e estar: 0 erros / Erro nº 10. Perífrases: 0 erros.

Portanto, logo de imediato, é possível averiguar que o tipo de erro número 3, empréstimo, destaca-se, com relação aos demais, com uma quantidade de duzentos e dezessete ocorrências, ou seja, mais da metade dos erros cometidos estão classificados nessa categoria, o que indica que os erros interlinguais estão em maior número que os demais, considerando que todos os erros de empréstimo são causados pela interferência da LM no processo de interlíngua.

Em nossas análises, conseguimos perceber que nem sempre os erros cometidos pelos alunos são causados pela falta de conhecimento. Em muitos casos, os aprendizes, mesmo sabendo a palavra mais adequada a se usar naquele contexto na L1, acabam recorrendo à LM para dar uma resposta em tempo ágil ao seu interlocutor, o que é uma das características da fala oral.

Essa necessidade de resposta imediata se dá devido à interação em tempo real à produção da fala. Dessa forma, os aprendizes dispõem de menos tempo para elaborar sua fala e, mesmo sabendo a palavra mais adequada na L2, acabam recorrendo à língua materna, que é o campo linguístico onde têm mais fluência.

Nesse tipo de erro, conseguimos identificar sessenta e seis, sendo o terceiro tipo mais recorrente. São erros como a troca de um “e” por um “i”, como em “*elegir*”, que o aluno acabou dizendo “*eligir*”; de ditongação, seja por omissão ou acréscimo; acréscimo de outras letras, como em “*ovido*”.

Em quarto lugar, destacamos os erros relativos ao número dos substantivos. O que nos chamou a atenção foi o fato de que esses foram cometidos em contextos de baixa complexidade, como em: **S9**: *los dos estaban enamorado por ella*. Podemos perceber que não é uma fala complexa, na qual seja necessário que o aluno detenha muito conhecimento sobre a língua em questão para que saiba que neste caso a palavra “*enamorado*” também deveria ser flexionada para sua forma no plural, já que se trata das duas pessoas citadas anteriormente. Com isto, chegamos à conclusão de que erros como este se dão pelo fato de que o texto foi produzido na fala oral e uma das causas para explicar isso seria a espontaneidade da fala, que muitas vezes não permite uma reflexão sobre o que foi dito, como poderia ser feito facilmente em um texto escrito.

Por fim, almejamos que este estudo seja de interesse de professores e alunos de E/LE, pesquisadores das teorias de aquisição de segundas línguas, especificamente análise de erros, uma vez que apresentamos dados e conclusões inéditas nesse contexto de ensino.

Reconhecemos que a nossa maior limitação foi o pouco tempo para a realização da pesquisa. Com isso, tornou-se praticamente impossível analisar todos os tipos de erros que pretendíamos inicialmente. O material coletado se tornou muito extenso, mesmo tendo diminuído pela metade nosso *corpus* (de dez para cinco atividades de coleta), o que nos deixa motivados para, futuramente, analisarmos os outros tipos de erros que estão em cada material coletado.

Referências bibliográficas

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

CESTEROS, Susana Pastor. Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Universidad de Alicante, 2006.

FALCÃO, Carla Aguiar. Produção Oral em Espanhol como L2 e Educação a Distância: diálogos e práticas possíveis. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. In: Didáctica, 7. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM, 1995. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A/2005>. (24/04/2018).

FERNÁNDEZ, Sonsoles. Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A, 1997.

FIORIN, José Luiz. Introdução à linguística I: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

GÓMEZ, Raquel Pinilla. La expresión oral. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, 2004.

GRIFFIN, Kim. Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco Libros, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. Natureza do signo lingüístico. In: SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística geral. 20. edição. São Paulo: Cultrix, 1995.