



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ANDRÊSSA RODRIGUES DE LIMA

ENSINO COMUNICATIVO DE PRONÚNCIA DO ESPANHOL PARA APRENDIZES
BRASILEIROS:
PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO A ADOLESCENTES E
ADULTOS (NÍVEL A2-B1) EM CURSOS DE IDIOMAS

FORTALEZA

2023

ANDRÊSSA RODRIGUES DE LIMA

ENSINO COMUNICATIVO DE PRONÚNCIA DO ESPANHOL PARA APRENDIZES
BRASILEIROS:

PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO A ADOLESCENTES E
ADULTOS (NÍVEL A2-B1) EM CURSOS DE IDIOMAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L696e Lima, Andressa Rodrigues de.
Ensino comunicativo de pronúncia do espanhol para aprendizes brasileiros : proposta de material didático destinado a adolescentes e adultos (nível A2-B1) em cursos de idiomas / Andressa Rodrigues de Lima. – 2023.
166 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.
1. Ensino comunicativo de pronúncia. 2. Instrução explícita. 3. Unidades didáticas de pronúncia. 4. Inteligibilidade da fala. I. Título.

CDD 410

ANDRÊSSA RODRIGUES DE LIMA

ENSINO COMUNICATIVO DE PRONÚNCIA DO ESPANHOL PARA APRENDIZES
BRASILEIROS:

PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO A ADOLESCENTES E
ADULTOS (NÍVEL A2-B1) EM CURSOS DE IDIOMAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em 29/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dr^ª Luciene Bassols Brisolará
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus,
aos meus pais, Noêmia e Antunes,
e a todos os professores e alunos de Espanhol.

AGRADECIMENTOS

O caminho que trilhei para chegar até aqui não foi fácil. Muitos foram os momentos de insegurança, medo, ansiedade que vivenciei e que me fizeram duvidar da minha capacidade de entregar um bom trabalho acadêmico. Contudo, tive pessoas que não permitiram que eu desistisse e sempre acreditaram na minha capacidade e na minha determinação de produzir uma dissertação séria e proveitosa. A conclusão deste trabalho é parte de meu esforço pessoal, mas que sem dúvidas não teria sido possível sem o amor e carinho das pessoas que me rodeiam. Por isso, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que foram essenciais nessa jornada.

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus e Nossa Senhora, que durante muitas vezes acalmaram meu coração e colocaram as emoções no lugar certo, permitindo que eu trabalhasse de maneira mais tranquila e consciente do meu potencial.

Aos meus pais, Noêmia e Antunes, que sempre investiram nos meus estudos e me apoiaram em todos os momentos. Não estaria aqui sem o esforço deles em me proporcionar boas escolas e bons professores para que eu me qualificasse cada vez mais ao longo da minha vida. Obrigada por vibrarem em cada conquista e por sempre me incentivarem a alçar voos mais altos.

Ao meu amor, Gerardo, que inúmeras vezes foi abraço reconfortante nos momentos difíceis. Obrigada por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava, por me incentivar com suas palavras amorosas e por ler e escutar sobre o trabalho tantas vezes. Sua paciência e cuidado foram essenciais para que eu superasse meus desafios pessoais. Essa vitória é nossa!

Agradeço também ao meu orientador, professor Ronaldo Lima Jr, por sua acolhida, paciência e empatia ao longo desses anos. A sua orientação segura e a facilidade de traçar novas estratégias para os empecilhos que surgiram me fizeram ter mais segurança. Obrigada por ter me incentivado a seguir com firmeza.

Aos professores Valdecy Pontes e Lídia Cardoso, que participaram da minha banca de qualificação e me propuseram excelentes observações e contribuições para o meu trabalho. Suas sugestões foram muito importantes para a condução que se seguiu. Agradeço igualmente aos professores Valdecy Pontes e Luciene Brisolara que compuseram a banca de defesa e avaliaram gentilmente esta dissertação.

À professora Inês Cardoso, que desde o período da graduação acreditou em meu potencial e me incentivou a trilhar caminhos acadêmicos.

Aos meus amigos da graduação que também me apoiaram, incentivaram e ajudaram durante meu percurso na universidade.

Por fim, agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – que financiou o período de estudo para a pesquisa.

“Tudo concorre para o bem daqueles que amam
a Deus.” (Rm 8,28)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo produzir unidades didáticas de pronúncia do espanhol, destinadas a aprendizes brasileiros, que exploram o componente fonético-fonológico através de atividades comunicativas. As unidades de pronúncia focalizam os conteúdos fonéticos que tendem a ser mais difíceis para os estudantes brasileiros, além de conjugar tais conteúdos a temas comunicativos. A proposta de propiciar atividades fonéticas em um ambiente comunicativo surge da necessidade de se trabalhar os sons do espanhol de maneira mais significativa e relevante, em que os aprendizes se envolvem em situações de interação, ao passo que desenvolvem a pronúncia do espanhol, buscando uma fala mais inteligível e compreensível. O trabalho se fundamenta na perspectiva de que os aspectos fonético-fonológicos constituem um dos componentes para desenvolver a competência comunicativa (Hymes, 1971; Canale, 1983), cujo propósito é o de pronunciar com clareza para interagir e significar de maneira inteligível e compreensível (Munro; Derwing, 1995; Derwing; Munro, 2005, 2009; Alves, 2015; Lima Jr; Alves, 2019; Alves; Lima Jr, 2021), evitando ruídos de comunicação. Além disso, a obra de Celce-Murcia *et al.* (2010) é referência para o ensino comunicativo de pronúncia de línguas estrangeiras e serviu como base para a planificação das aulas. Os autores argumentam que a aula de pronúncia deve ser constituída de cinco etapas: descrição e análise, discriminação auditiva, prática controlada, prática guiada e prática comunicativa. Aliada ao ensino comunicativo, a instrução explícita de pronúncia constitui uma das etapas do plano de aula, em que, tendo como base os estudos de Schmidt (1990), VanPatten (1990), Ellis (1997, 2015), Hulstijn (2005), Alves e Magro (2011), Thomson e Derwing (2014), Kissling (2015), Derwing (2018), Lima Jr e Alves (2019), Alves e Lima Jr (2021), entre outros, a chamada de atenção para aspectos específicos do *input* e a consciência a respeito do sistema da língua podem implicar na facilitação da aprendizagem por parte dos aprendizes e no desenvolvimento mais rápido das estruturas que são diferentes da língua materna. Levando isso em consideração, a comparação feita entre os sistemas da língua materna e da língua alvo forneceu a identificação dos tópicos fônicos que podem ser mais relevantes para o ensino de pronúncia e que podem ser explicitados ao aluno para que tenha ciência das diferenças entre os padrões das duas línguas e possa buscar desenvolver os sons que são mais difíceis. Desse modo, as unidades didáticas de pronúncia se constroem sob os fundamentos indicados anteriormente e são compostas pelas etapas de: (I) Introdução: conversação relacionada à temática; (II) Vocabulário: leitura ou compreensão auditiva; (III) Chamada de atenção para os sons: instrução explícita; (IV) Prática

controlada e guiada: tarefas de treinamento fonético; e (V) Prática comunicativa: conversação livre sobre o tema. Espera-se que as atividades de pronúncia auxiliem o trabalho do professor e potencializem a pronúncia do aprendiz.

Palavras-chave: ensino comunicativo de pronúncia; instrução explícita; unidades didáticas de pronúncia; inteligibilidade da fala.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo producir unidades didácticas de pronunciación del español, destinadas a los aprendices brasileños, que trabajan el componente fonético-fonológico a través de actividades comunicativas. Las unidades de pronunciación enfocan los contenidos fonéticos que suelen ser más difíciles para los estudiantes brasileños, además de conectar estos contenidos a unos temas comunicativos. La propuesta de proporcionar actividades fonéticas en un ambiente comunicativo nace de la necesidad de que trabajemos los sonidos del español de manera más significativa y relevante, en que los aprendices se involucran en situaciones de interacción al mismo tiempo que desarrollan la pronunciación del español, buscando un habla inteligible y comprensible. El trabajo se fundamenta en la perspectiva de que los aspectos fonético-fonológicos constituyen uno de los componentes para desarrollar la competencia comunicativa (Hymes, 1971; Canale, 1983), cuyo propósito es el de pronunciar con claridad para interactuar y significar de manera más inteligible y comprensible (Munro; Derwing, 1995; Derwing; Munro, 2005, 2009; Alves, 2015; Lima Jr; Alves, 2019; Alves; Lima Jr, 2021), evitando ruidos en la comunicación. Además de eso, la obra de Celce-Murcia *et al.* (2010) es una referencia para la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y sirvió como base para la planificación de las clases. Los autores argumentan que la clase de pronunciación debe ser constituidas de cinco etapas: descripción y análisis, discriminación auditiva, práctica controlada, práctica guiada y práctica comunicativa. Aliada a la enseñanza comunicativa, la instrucción explícita de pronunciación constituye una de las etapas del plan de clase, en que, tomando como base los estudios de Schmidt (1990), VanPatten (1990), Ellis (1997, 2015), Hulstijn (2005), Alves y Magro (2011), Thomson y Derwing (2014), Kissling (2015), Derwing (2018), Lima Jr y Alves (2019), Alves y Lima Jr (2021), entre otros, la atención para aspectos específicos del *input* y la conciencia sobre el sistema de la lengua pueden facilitar el aprendizaje por parte de los aprendices y el desarrollo más rápido de las estructuras que son diferentes de la lengua materna. Tomando eso como base, la comparación entre los sistemas de la lengua materna y de la lengua extranjera ayudó a identificar los tópicos fónicos que son más relevantes para la enseñanza de pronunciación y que serán explicitados al alumno para que tengan ciencia de las diferencias entre los patrones de las dos lenguas y busquen desarrollar los sonidos que son más difíciles. De esa manera, las unidades didácticas de pronunciación se construyen bajo los fundamentos indicados anteriormente y son compuestas por las etapas de: (I) Introducción: conversación relacionada a la temática; (II) Vocabulario: lectura o comprensión auditiva; (III)

Atención a los sonidos: instrucción explícita; (IV) Práctica controlada y guiada: tareas de entrenamiento fonético; y (V) Práctica comunicativa: conversación libre sobre la temática. Se espera que las actividades de pronunciación auxilien el trabajo del profesor y potencien la pronunciación del aprendiz.

Palabras clave: enseñanza comunicativa de pronunciación; instrucción explícita; unidades didácticas de pronunciación; habla inteligible.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua estrangeira
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
E/LE	Espanhol Língua Estrangeira
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RFE	Revista de Filologia Espanhola
AFI	Alfabeto Fonético Internacional
CLP	Círculo Linguístico de Praga
IPA	International Phonetic Alphabet
CLL	Community Language Learning
PB	Português Brasileiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O tratamento do componente fonético-fonológico nas aulas de espanhol/LE.....	14
1.2 Objetivos do trabalho.....	24
1.3 Organização da dissertação	24
2 ENSINO COMUNICATIVO DE PRONÚNCIA	26
2.1 O ensino de pronúncia ao longo da história	26
2.2 O ensino de pronúncia e a competência comunicativa	31
2.3 Uma proposta de ensino comunicativo de pronúncia	37
3 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE PRONÚNCIA	40
4 OS SISTEMAS FONÉTICO-FONOLÓGICO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	49
4.1 O sistema fonético-fonológico do Espanhol.....	51
4.1.1 <i>O sistema vocálico</i>	51
4.1.2 <i>O sistema consonantal</i>	54
4.1.3 <i>Aspectos prosódicos: a sílaba e o acento</i>	59
4.2 O sistema fonético-fonológico do Português.....	63
4.2.1 <i>O sistema vocálico</i>	63
4.2.2 <i>O sistema consonantal</i>	66
4.2.3 <i>Aspectos prosódicos: a sílaba e o acento</i>	68
4.3 Dificuldades dos brasileiros aprendizes de espanhol/LE	71
5 METODOLOGIA	78
6 UNIDADES DIDÁTICAS DE PRONÚNCIA	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	159

1 INTRODUÇÃO

1.1 O tratamento do componente fonético-fonológico nas aulas de espanhol/LE

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE)¹ é um processo complexo e árduo. Tanto os professores quanto os alunos se veem implicados na tarefa de desenvolver competências e habilidades² necessárias para alcançar um nível de proficiência adequado nas situações de interação na língua-alvo. O *Marco Común Europeo de Referencia (2021)*³, documento de referência para o delineamento dos materiais de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras, em sua versão mais recente, considera que os alunos usam a língua em atividades comunicativas na LE, que são: a compreensão, a expressão, a interação e a mediação⁴. Essas atividades comunicativas se inserem numa perspectiva mais ampla de que os falantes se utilizam da língua para interagir e para co-construir significados, intercambiando momentos de expressão, compreensão e mediação. A língua, dessa maneira, é dinâmica e moldável às situações de comunicação entre os participantes do discurso, sugerindo que, em situações reais, os sujeitos devem dispor de diferentes habilidades para realizar atividades da língua.

Nessa esteira, os falantes não-nativos de uma língua necessitam ter domínio de uma série de conhecimentos e destrezas, a fim de realizar bem as atividades comunicativas em que estão envolvidos. Ao realizar essas atividades, o aprendiz desenvolve a competência comunicativa da língua, conforme o MCER (2021), que engloba três sub-competências: a

¹Há diferentes terminologias utilizadas para referir-se à língua-alvo que está em processo de desenvolvimento, como “língua estrangeira”, “segunda língua”, “língua adicional”, conforme o contexto teórico-categórico adotado pelo autor. Optamos, no entanto, por utilizar o termo “língua estrangeira” por ser mais recorrente dentro das pesquisas produzidas em língua espanhola, além de ser um termo que se relaciona, geralmente, a um processo consciente e institucional de aprendizagem de outra língua em país cuja língua nativa é outra.

² As competências dizem respeito a um conjunto de conhecimentos, habilidades e características pessoais que um indivíduo possui ao se comunicar em outra língua, enquanto as habilidades (ou destrezas) se referem às ações e operações práticas que mobilizam os saberes aprendidos (MCER, 2002).

³ Consideramos oportuno citar o MCER neste trabalho por ser um documento de referência internacional que geralmente orienta a produção de materiais didáticos de ensino de línguas que vêm do mercado europeu. Como a maioria dos livros de ensino de espanhol como LE adotados no Brasil são vendidos por empresas europeias, consideramos pertinente trazer os pressupostos que orientam a perspectiva de ensino-aprendizagem da LE desses materiais.

⁴ De acordo com o MCER (2021), as atividades de compreensão se referem à recepção e ao processamento de informações, seja oral, visual ou audiovisual, isto é, se relacionam com a capacidade de entender significados através de qualquer meio comunicativo; as atividades de expressão, oral ou escrita, envolvem o processo de produzir textos que estejam de acordo com a situação comunicativa em que o falante está envolvido; as atividades de interação dizem respeito ao diálogo, oral, escrito ou *online*, entre dois ou mais interlocutores que juntos co-construem o discurso; por fim, as atividades de mediação colocam o falante na posição de mediador e facilitador da transmissão de significados, solucionando situações e ajudando a resolver conflitos.

competência linguística (engloba o alcance morfossintático e lexical, correção gramatical e controle fonológico e ortográfico), a competência sociolinguística (aborda a dimensão social da língua, como diferenças de registro e adequação sociocultural) e a competência pragmática (capacidade de adaptar a língua ao contexto e à situação discursiva). Dessa forma, os alunos devem saber se comunicar e interagir em outra língua, dispondo das competências em desenvolvimento, para que o discurso seja compreensível, adequado socialmente e coerente com a situação de comunicação.

Seguindo esse raciocínio, o trabalho com cada componente envolvido na competência comunicativa é fundamental para que se desenvolva o domínio da LE e o aprendiz possa dispor de forma consciente dos elementos envolvidos na interação linguística. Neste trabalho, propomo-nos a dar relevância ao ensino do componente fonético-fonológico da língua estrangeira, em nosso caso da língua espanhola, e sugerir um ensino de fonética do espanhol para aprendizes brasileiros que esteja vinculado às práticas comunicativas da língua que visa a interação mais clara e compreensível entre os falantes.

Para o desenvolvimento da competência linguística, é necessário não só o trabalho com os aspectos lexicais, gramaticais e ortográficos, mas também é imprescindível que haja na sala de aula espaço para o ensino dos aspectos fonético-fonológicos (segmentais e prosódicos)⁵ da língua-alvo, a fim de que os alunos aprendam a discriminar e a produzir os sons da língua estrangeira de forma mais inteligível e compreensível (Munro; Derwing, 1995; Derwing; Munro, 2005, 2009; Albuquerque, 2019), evitando ruídos na comunicação devido à pronúncia imprecisa dos sons.

Como afirmam Alves e Bauer (2011), o ensino de pronúncia de LE, ao longo da história, foi visto de forma controversa e, durante algum tempo, erradicada dos currículos. Igarreta Fernández (2021) observou que os métodos de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras ora valorizavam a acurácia dos alunos com respeito à pronúncia, ora retiravam sua importância para aprender a falar em outra língua. Porém, a partir dos anos 90, com a agenda de pesquisas sobre foco na forma e instrução explícita (Derwing; Rossiter, 2003; Alves, 2004, Silveira, 2004; Munro, Derwing, 2006; Lima Jr, 2008, Ruhmke-Ramos, 2009, Silveira; Alves, 2009; Alves; Magro, 2011; Kissling, 2013; Lima Jr, 2017, entre outros), percebeu-se que proporcionar aos alunos aulas de percepção e pronúncia com instrução explícita dos sons da língua, de forma

⁵Baseado no MCER (2002, 2021), entendemos como conteúdos a serem trabalhados para desenvolver a competência fônica: os aspectos segmentais - o estudo dos sons e seus alofones, as características articulatórias e a estrutura silábica - e os aspectos prosódicos - ritmo, acento, os fenômenos fonéticos da fala encadeada e a entonação.

sistemática e consistente, aliada ao ensino comunicativo, os ajudava a desenvolver mais facilmente a competência fônica e, conseqüentemente, a melhorar a comunicação entre aprendizes e falantes nativos. Viciado (2008) também confirma que desde a década de 90 o ensino de pronúncia recuperou a sua importância e passou-se a objetivar o desenvolvimento dos aspectos fônicos da língua para melhorar a expressão oral, buscando um ensino de pronúncia baseado na inteligibilidade dos sons. Além disso, o foco da aprendizagem de pronúncia não está mais na imitação do acento nativo, como era bem comum nas décadas de 60 e 70, mas na progressão da articulação clara e do controle dos sons.

Conforme Iruela Guerrero (2004), a aprendizagem da pronúncia colabora tanto para a compreensão auditiva e expressão oral, quanto para a língua escrita, uma vez que, como defende a autora, há uma “voz interior” que acompanha a leitura silenciosa de um texto ou, até mesmo, é a voz que ajuda a pensar e organizar as ideias em outra língua. Essa “voz interior” apresenta, então, as mesmas regras de leitura em voz alta e se relaciona com as habilidades de reconhecimento gráfico-fônico desenvolvidas nas aulas de pronúncia.

Bartolí Rigol (2005) argumenta que conhecer os aspectos fonético-fonológicos de uma LE é basilar tanto para falar quanto para entender os falantes da língua-alvo. Uma pronúncia pouco precisa pode gerar obstáculos na comunicação, dificultando o entendimento e o prosseguimento da interação, ao se pedir repetições ou explicações sobre a fala do aprendiz. Além desse aspecto, a pesquisadora esclarece que a pronúncia proporciona ao ouvinte informações sobre a sua própria identidade, como estilo, lugar de origem, aspectos sociais, personalidade, que também são implicitamente expostas e podem causar reações positivas ou negativas a respeito do falante. Nesse sentido, saber pronunciar é crucial para que o falante se comunique e possa minimizar possíveis dificuldades de entendimento ou até antipatia por parte do ouvinte.

O ensino de pronúncia em língua espanhola, de maneira mais específica, faz parte do currículo a ser ensinado para os alunos e é parte essencial para alcançar os níveis de referência, como apontam dois documentos de extrema relevância para a estruturação de manuais e provas que examinam a proficiência do espanhol como LE: O *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). O MCER (2002), em sua primeira versão, já indicava a relevância de se desenvolver a competência fônica para alcançar níveis mais elevados de proficiência. Assim, o documento propõe o estudo dos seguintes aspectos fonético-fonológicos nas aulas de LE: a consciência e a destreza na percepção e na produção de unidades de som e seus alofones, nas características fonéticas, no acento, nas reduções fonéticas, no ritmo e na entonação das frases. Contudo, na última versão

disponível do documento, publicada em 2021, é evidente que o tratamento do componente fonético-fonológico passou por uma mudança de perspectiva. Os descritores do MCER de 2002 a respeito do domínio dos aspectos fonéticos focalizavam na erradicação do acento estrangeiro e no seguimento de um modelo idealizado de falante, sugerindo que os aprendizes deveriam imitar um nativo para concluir que possui boa acurácia. No entanto, o MCER de 2021, partindo do conceito de inteligibilidade da fala, promove a concepção de que o aprendiz deve buscar o controle fonológico, em suas características segmentais e prosódicas, a fim de que se tenha uma fala clara e precisa no momento da interação. Além disso, o objetivo é que os alunos, ao terem domínio desses aspectos, possam utilizá-los para veicular significados de maneira precisa e que eles saibam manipular os sons a serviço da intencionalidade da fala. Nessa esteira, o PCIC (2006) reforça a necessidade de serem ensinados para os falantes de espanhol-LE os novos padrões fonéticos e a mostrar-lhes que é possível pronunciar de forma clara e compreensível. O PCIC afirma que a base inicial da pronúncia parte dos aspectos suprasegmentais para os segmentais, focalizando a mensagem global para depois detalhar os fonemas. Nesse documento, percebemos que há uma indicação de que as práticas de pronúncia estejam vinculadas à prática de interação, trocando momentos de compreensão e expressão. Além disso, esclarece que uma conversação entre aprendizes e falantes nativos de espanhol pode se tornar enfadonha e pouco eficiente, gerando afastamento e antipatia, caso ocorram muitas dificuldades de compreensão decorrentes da pronúncia imprecisa. Contudo, entendemos que algumas indicações de exercícios do PCIC ainda buscam a imitação do acento nativo como alvo, através de atividades exclusivas de memorização do som, imitação consciente da fala e declamação repetitiva de textos. Apesar disso, é notório que o PCIC reconhece que a pronúncia constitui um dos aspectos da interação linguística e que deve ser explorada em seus aspectos segmentais e prosódicos. Ambos os documentos, assim, destacam a importância do componente fonético-fonológico para a fluência e veiculação de significados na produção oral em espanhol.

No entanto, apesar da indicação de um ensino de pronúncia que preconiza a consciência dos sons e a habilidade na produção fonética de forma ampla, os materiais didáticos produzidos, muitas vezes, não abordam claramente os tópicos de pronúncia ou favorecem mais o estudo dos aspectos segmentais em detrimento dos suprasegmentais, ou, ainda, trazem o estudo dos sons por meio de repetições e frases descontextualizadas, faltando articular-se com os componentes lexicais, gramaticais e pragmáticos envolvidos na produção oral. Como aponta Bartolí Rigol (2005, 2012, 2015), o ensino de pronúncia visto nos manuais de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) segue tendo um enfoque mais tradicional, apoiado na leitura-escrita dos textos, e pouco articulado com a desenvoltura na expressão oral. Bartolí Rigol (2012), em sua tese de

doutorado, analisou 44 manuais de LE, sendo 29 voltados para o espanhol como LE e 15 para o inglês como LE, publicados entre 1984 e 2009. Dos 29 manuais de espanhol analisados, somente 9 apresentam os conteúdos de pronúncia de forma sistemática e consistente, apresentando aspectos segmentais e prosódicos, enquanto os demais dão uma ênfase maior à relação entre sons e ortografia e trazem atividades de escuta, repetição, classificação e leitura, aproximando-se de uma perspectiva tradicional de ensino dos sons, que prioriza estratégias mecanicistas de memorização dos sons e desvinculadas da expressão oral e dos demais conteúdos explorados nas unidades. Kalan (2017) realizou uma investigação sobre o tratamento do componente fonético-fonológico em três coleções destinadas à aprendizagem de espanhol-LE com relação ao ensino sistemático de pronúncia, ordem de apresentação dos conteúdos, tipos de atividade e autoavaliação do aluno sobre esse aspecto. A autora, no entanto, constatou que, em geral, os livros não possuem uma sequência de conteúdos bem definida, aparecendo esporadicamente nas unidades, e que a maioria das atividades se baseia no exercício de escutar, observar, ler e reproduzir, sem articulação com o desenvolvimento da competência comunicativa.

No Brasil, os trabalhos de Pinho *et al.* (2016), Pinho (2021) e Ribeiro *et al.* (2021) sobre as atividades de pronúncia em coleções para o ensino médio aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também identificaram, nos livros em que aparecem conteúdo sobre fonética, lacunas no trabalho com o desenvolvimento da competência fônica, demonstrando que os materiais carecem de atividades sistemáticas de ensino dos sons e práticas orais que trabalhem os fenômenos fonéticos. Moraes e Brisolara (2022) também verificaram em uma coleção de livros adotados na rede pública do Rio de Janeiro essa carência com relação ao trabalho com as variedades de pronúncia do som, opinando que os áudios utilizados por essa coleção tinham como foco a exemplificação dos gêneros trabalhados na unidade, ao invés do trabalho com o aspecto fônico. Ferreira (2022) analisou duas coleções de livros adotadas em duas das principais instituições públicas de ensino de espanhol-LE com respeito ao tratamento da variação linguística das sibilantes nesses materiais e constatou que as atividades são insuficientes para o conhecimento variacional da língua devido à falta de explicação e exemplificação do conteúdo. Ademais, observou que faltam atividades mais comunicativas e que estejam integradas ao tema da unidade, demonstrando que os exercícios de pronúncia ainda se restringem às práticas de ouvir, discriminar e repetir. Farias (2015), por sua vez, analisou uma coleção de origem espanhola adotada no Brasil em cursos de idiomas e constatou que as atividades de pronúncia apareciam em uma única seção, denominada “Pronunciación y ortografía”, e que traziam atividades de escuta, repetição e discriminação de maneira isolada,

sem relação com as atividades orais a língua. Ademais, se restringia a uma única variedade da língua (a *estándar*), evidenciando a pouca atenção dada ao ensino de pronúncia de maneira ampla. A abordagem nos materiais, portanto, não é suficiente para o desenvolvimento dos sons do espanhol, tanto pela pouca atenção dada a esse componente, como pela insistência em métodos que focam somente na escuta e repetição. Diante disso, o professor muitas vezes deve promover atividades complementares que favoreçam a progressão do entendimento sobre os sons da LE e da desenvoltura articulatória e prosódica da língua em atividades comunicativas da língua.

No entanto, ao analisar a realidade da sala de aula, percebemos que muitos professores relegam o ensino de pronúncia e dão prioridade a outros conteúdos considerados mais complexos e/ou interessantes para os aprendizes, como os tópicos gramaticais, lexicais e culturais. Los Santos e Alves (2022) advogam que nos cursos de Licenciatura em Letras falta uma formação mais consistente que alinhe “saber pronúncia” e “saber ensinar pronúncia”, de modo que os professores tenham conhecimento da ciência fonética e aprendam os fundamentos de um ensino de pronúncia que objetiva a comunicação. Pinho (2021) argumenta que os professores devem saber sobre fonética e fonologia de maneira ampla, devem dominar a forma como se ensinará a pronúncia, através do conhecimento sobre as práticas de ensino, e que tenham uma competência fonética adequada que lhe permita ensinar tal competência. No entanto, Farias (2016) revela que falta na formação do professor indicações teórico-metodológicas mais claras sobre por que ensinar pronúncia, o que ensinar, como e quando ensinar e que resultados se deve esperar. Falcão (2009) observou que nas aulas de pronúncia em um curso de idiomas os professores geralmente seguem o material didático, fazendo poucas adaptações. Além disso, notou que os professores privilegiam atividades de escuta e repetição, como está no material, sem dedicar mais tempo à integração desse componente com a desenvoltura da expressão oral. Nesse sentido, a carência em sua formação pode implicar num ensino pouco produtivo e insatisfatório de pronúncia devido à falta de mecanismos didáticos e formação sobre o ensino de pronúncia. Aliada a essa perspectiva, professores e alunos, ao terem contato com o material didático que pouco valoriza o ensino de pronúncia, podem depreciar esse conteúdo e, como vemos em Stein (2011), mediar as aulas de forma “impressionística”, carente de fundamentação teórica e de um material de apoio que ajude o professor e o aprendiz a avançar no desenvolvimento dos novos padrões fonéticos. Em contrapartida, alunos que têm o desejo de melhorar sua competência fônica podem se angustiar ou desistir do processo de desenvolvimento fonético na língua-alvo por falta de uma consciência da articulação dos sons e dos mecanismos e etapas envolvidos na produção oral decorrentes tanto da insuficiência de

suporte teórico sólido do professor como da carência de explicação e atividades nos livros de apoio.

Outra problemática está relacionada à aproximação entre as duas línguas, no caso, português (língua materna) e espanhol (língua estrangeira), que dá a falsa ilusão ao aluno de que está pronunciando de forma semelhante a um falante de espanhol e, portanto, não necessita aperfeiçoar sua destreza fônica por ser uma língua aparentemente similar. Bartolí Rigol (2005) também sinaliza que a crença de que a língua espanhola é fácil por corresponder fielmente à ortografia é prejudicial para a aprendizagem, pois, além de ser uma afirmação incorreta a respeito do sistema fonético-fonológico do espanhol, menospreza a variabilidade da língua, que também deve ser elucidada aos alunos. Brisolara (2016), do mesmo modo, indica que os estudantes têm a tendência de pensar que a ortografia é uma representação fiel da pronúncia, mas, com o conhecimento sobre o idioma, percebem que não é uma língua tão fácil e que necessitam desenvolver a competência fônica característica do espanhol.

Os livros didáticos adotados em cursos de idiomas que geralmente vêm do exterior, por serem materiais de venda internacional, não focalizam as principais problemáticas que um aprendiz brasileiro pode enfrentar ao buscar o desenvolvimento dos sons do espanhol e tampouco instruem sobre como podem superar tais dificuldades de forma mais rápida e consciente. Por exemplo, em espanhol uma das dificuldades encontradas por boa parte dos aprendizes brasileiros é a produção da vibrante múltipla /r/ e da vibrante simples /r/ nos ambientes corretos. Ademais, devido aos paradigmas grafo-fônicos da língua materna, a vibrante múltipla é comumente confundida com outros sons, como [x], [χ] e [h]⁶, no momento da fala (Brisolara, 2022). Assim, em palavras como “carro”, os aprendizes brasileiros podem pronunciar o dígrafo <rr> como ca[r]o (pronúncia da palavra “caro” em espanhol) ou ca[x]o (que equivaleria a palavra inexistente em espanhol “cajo”), em lugar de ca[r]o, o que pode gerar ruídos na comunicação e afetar o julgamento de seu desempenho por parte dos falantes nativos. Esclarecer sobre as principais dificuldades a respeito do processo de desenvolvimento dos novos padrões fonéticos, em comparação ao da língua materna, e dar orientações para que esse processo ocorra de maneira mais consistente e consciente devem ser alguns dos objetivos da aula de pronúncia e deveriam estar presentes nos materiais didáticos.

⁶ Embora saibamos que existe o alfabeto fonético da Revista de Filologia Espanhola (RFE), próprio para o espanhol, neste trabalho optamos por utilizar o Alfabeto Fonético Internacional (AFI) por ele pretender abarcar os sons de todas as línguas e ser amplamente utilizado, o que nos permite comparar os segmentos utilizados em diferentes línguas.

Concordamos com o PCIC (2006) quando afirma que o ensino e aprendizagem de pronúncia não constitui uma tarefa fácil, mas, sobretudo, complexa e que está intrinsecamente ligada com nossa maneira de articular os sons que internalizamos com a língua materna. Há a necessidade de um trabalho sistemático, contínuo e evolutivo que conscientize os alunos sobre as diferenças articulatórias entre as duas línguas e que esteja integrado dentro dos temas e conteúdos abordados nas aulas de espanhol, a fim de que o estudo da fonética esteja vinculado à melhora, também, da expressão oral e da interação entre os interlocutores.

Há algum tempo a relação entre os sons do português e do espanhol tem sido tema de estudos, pesquisas e discussões (Silva, 2007; Schuster, 2009; Brisolara, 2011; Silva, 2012; Santos, 2014; Daka, 2016; D. Alves, 2017; Rodrigues, 2017; Oliveira, 2017; Brisolara *et al.*, 2019, entre outros)⁷. Mais recentemente, surgiram alguns trabalhos que propõem algumas sugestões de atividades de percepção e produção para o trabalho com a pronúncia com o intuito de auxiliar os professores na prática da sala de aula e na minimização das problemáticas envolvidas no processo de desenvolvimento fonético dos aprendizes no contexto brasileiro, como podemos ver em Falcão (2009), Brisolara e Semino (2016), J. Alves (2019), Ribeiro *et al* (2021), Brisolara (2022), Moraes (2022), Los Santos e Alves (2022), entre outros. Esses trabalhos demonstram um avanço com relação ao ensino de conteúdos fonético-fonológicos no Brasil, porém percebemos que falta uma produção mais sistemática e abrangente que invista no ensino de pronúncia dentro de um ambiente comunicativo.

Falcão (2009), por exemplo, sugeriu seis questões que trabalham a percepção e a produção dos sons da letra <r> e de alguns tópicos prosódicos, como acento e tonema. No entanto, as atividades são desconexas uma das outras, não possuindo uma sequência de atividades para cada conteúdo. A proposta de atividades únicas variava entre questões mais direcionadas à forma, e outras mais direcionadas à prática comunicativa. Percebemos que o seu intuito, portanto, foi o de propor algumas atividades que possam ser incluídas em sala de aula para se trabalhar melhor a pronúncia, porém sem a pretensão de organizar um roteiro de aula para cada conteúdo fonético.

J. Alves (2019) produziu três unidades didáticas que contemplavam temas prosódicos, como entoação de frases, ritmo, acento e sílaba, em que cada unidade poderia ser conduzida em cinco aulas de cinquenta minutos. As atividades da unidade priorizam a interação entre os estudantes e partem de um tema explícito que conduzirá toda a sequência didática. No entanto,

⁷ Levantamento bibliográfico feito através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>) e do Portal de Periódicos da CAPES (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>).

percebemos que falta uma instrução mais explícita sobre os conteúdos fonéticos e uma orientação acerca da produção dos falantes.

Já Brisolara e Semino (2016) produziram um material explicativo para professores que aborda praticamente todo o sistema fonético-fonológico do espanhol em comparação ao português brasileiro. Consideramos que pode ser um ótimo material para auxiliar o professor a conhecer mais sobre as diferenças entre o português brasileiro e o espanhol, mas, com relação às atividades, valoriza as técnicas de discriminação e produção repetitiva dos sons para melhorar o desempenho fonético. Logo, o objetivo das atividades é a prática dos sons, distanciando-se do ensino comunicativo e das unidades temáticas.

Ribeiro *et al.* (2021) propuseram algumas atividades sobre vogais e consoantes do espanhol. Em geral, seguiam as etapas de percepção, discriminação e produção de forma rápida, destinadas para complementar as atividades de pronúncia e expressão oral de coleções de nível escolar. Contudo, consideramos que é um material restrito para professores que utilizam a coleção analisada no trabalho, dado que as atividades se relacionam com as unidades e temas abordados em um livro didático específico.

Por outro lado, Brisolara (2022) nos apresentou três propostas para o trabalho com algumas consoantes do espanhol, seguindo o modelo de ensino comunicativo de Celce-Murcia *et al.* (2010), que podem ser úteis para a busca de um ensino dos sons de maneira mais comunicativa. A autora seguiu à risca as cinco etapas do ensino de pronúncia, que vão desde a descrição e análise dos sons até a prática de comunicação.

Moraes (2022), por sua vez, sugeriu três modelos de atividades de pronúncia que valorizavam o ensino das variações linguísticas por meio da compreensão auditiva. As atividades se relacionam com o livro didático em análise e servem como complemento do trabalho perceptivo dos sons e do conhecimento variacional da língua. Como foi dito, as atividades se restringem ao material analisado, porém podem inspirar atividades que valorizem a compreensão auditiva e a importância do ensino de variação linguística.

Por fim, Los Santos e Alves (2022) apresentaram quatro aulas de pronúncia (três sobre vogais e uma sobre consoantes) que integram a noção de inteligibilidade da fala e a visão complexa e dinâmica da língua. As etapas de cada aula também se baseiam na obra de Celce-Murcia *et al.* (2010) e trazem uma sequência bem estabelecida para serem aplicadas em cinquenta minutos de aula. De modo geral, o roteiro de cada aula é bem organizado e as atividades se inserem em um ambiente comunicativo que norteia a lição. Contudo, consideramos que a aula sobre consoantes é feita de maneira geral, apresentando o quadro dos sons do espanhol e treinando somente algumas consoantes.

A partir da análise desses trabalhos, percebemos que ainda é pertinente colaborar com a produção de unidades de pronúncia do espanhol de maneira mais extensiva, isto é, que abranja a seleção de conteúdos fonéticos que podem apresentar maiores dificuldades para o aprendiz brasileiro, imersa em um ambiente comunicativo que privilegie a interação e a co-construção de significados.

Diante desse cenário apresentado, este trabalho tem como intuito produzir um material didático, constituído por dez unidades didáticas de pronúncia, que tratam dos conteúdos fonético-fonológicos mais oportunos para adolescentes e adultos brasileiros, de nível A2-B1⁸, aprendizes de espanhol em cursos de idiomas, em contexto de não-imersão⁹, em prol do processo de desenvolvimento da competência fônica na língua alvo, baseando-nos no aparato teórico da instrução explícita dos sons, vinculado ao ensino comunicativo da língua, que valoriza o estudo da forma a serviço dos objetivos comunicativos e da inteligibilidade e compreensibilidade da fala. As unidades de pronúncia explicitam os aspectos mais difíceis para aprendizes brasileiros (como a produção da vibrante múltipla), abordam algumas questões sobre a variabilidade da língua (alofones e diferenças fonológicas entre países) e trabalham o aprimoramento de alguns sons (como a produção fricativa das oclusivas /b,d,g/). Cabe ressaltar que a escolha dos conteúdos para cada unidade ocorreu de maneira exploratória, com base em estudos sobre a relação entre os sistemas das duas línguas, e de maneira intuitiva, ao ter contato com a sala de aula e perceber os conteúdos que afetam a inteligibilidade da fala¹⁰.

Pretendemos, então, que este material sirva para aprofundar os conhecimentos e habilidades acerca do componente fonético-fonológico, tendo em vista que os materiais didáticos utilizados em sala de aula geralmente abordam os conteúdos fonéticos de forma superficial e mecanicista, e possa auxiliar os alunos a avançar na competência fônica de maneira mais consciente e inteligível.

⁸ O MCER (2021) apresenta, de maneira geral, seis níveis comuns de referência para indicar o domínio que o aprendiz tem da língua em estudo. Eles estão divididos em três categorias ascendentes: o nível básico (A1 e A2), o nível independente (B1 e B2) e o nível competente (C1 e C2). Nosso material está destinado aos alunos que estão entre os níveis A2 e B1, dado que os alunos já não são principiantes e possuem um certo alcance linguístico que os permitem participar das atividades de interação com maior repertório linguístico, focalizando o aspecto fonético-fonológico para aprofundar e desenvolver de maneira mais consistente os novos padrões fonéticos. Detalharemos melhor sobre os níveis de referência e a escolha das categorias na metodologia.

⁹ Refere-se à aprendizagem formal de uma língua estrangeira em um país cuja língua nativa é outra. Em nosso caso, os brasileiros estudam a língua e cultura espanhola em sala de aula, enquanto o entorno linguístico e as práticas sociais são os da língua materna.

¹⁰ Em nossas pesquisas não encontramos investigações experimentais que analisaram os aspectos fonético-fonológicos que afetam a inteligibilidade e compreensibilidade da fala de aprendizes brasileiros, o que justifica a escolha de conteúdos feita de forma exploratória e intuitiva.

1.2 Objetivos do trabalho

O objetivo geral deste trabalho é elaborar material didático, destinado a adolescentes e adultos brasileiros aprendizes de espanhol (nível A2-B1) em cursos de idiomas, em contexto de não imersão, para o ensino-aprendizagem de alguns aspectos fonético-fonológicos da língua alvo mais difíceis para aprendizes brasileiros, de maneira que contribua significativamente no processo de desenvolvimento da pronúncia e conseqüente inteligibilidade da fala. Os objetivos específicos são: (I) guiar práticas comunicativas e contextualizadas de percepção e produção dos sons da língua espanhola; e (II) discriminar os sons da língua espanhola, em comparação aos do português brasileiro, com o intuito de que os alunos conheçam e percebam as diferenças entre os padrões fonético-fonológicos das duas línguas.

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

Neste capítulo, apresentamos a justificativa e o objetivo deste trabalho ao tratar da importância do ensino do componente fonético-fonológico, da carência de materiais didáticos que trabalhem o componente fônico de maneira comunicativa e da pertinência de se produzir unidades didáticas de pronúncia que trabalhem os aspectos fonéticos do espanhol mais significativos para aprendizes brasileiros.

No capítulo 2, expomos em que consiste o ensino comunicativo de pronúncia. Começamos explicando sobre as diferentes metodologias de ensino de pronúncia ao longo dos anos, bem como os diferentes princípios que nortearam seu ensino em diferentes abordagens. Depois, explicamos sobre o tratamento do componente fônico como elemento da competência comunicativa, expomos a proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010), considerada obra de referência para o ensino de pronúncia contemporâneo, e descrevemos os cinco passos da lição de pronúncia. Por fim, refletimos sobre o risco de tratar os passos propostos de maneira mecanicista e desalinhada dos propósitos comunicativos.

No capítulo 3, abordamos sobre a instrução explícita de pronúncia e seu papel facilitador para o desenvolvimento fonético-fonológico do falante não-nativo. Discutimos sobre as diferentes interfaces entre conhecimento explícito e implícito, a importância da consciência sobre a forma e o papel da atenção no processo de aprendizagem de línguas.

No capítulo 4, traçamos uma comparação entre os sistemas fonético-fonológicos do espanhol e do português, a fim de identificar as principais diferenças e, portanto, as principais

dificuldades que os alunos brasileiros podem ter no processo de desenvolvimento do novo padrão fonético-fonológico. Descrevemos os sistemas vocálicos, consonantais e alguns tópicos do prosódico nos dois sistemas.

No capítulo 5, explicamos a metodologia utilizada para produzir as unidades de pronúncia e demonstramos a organização sequencial das unidades e dos conteúdos abordados.

No capítulo 6, apresentamos as dez unidades de pronúncia produzidas que contemplam os conteúdos fonéticos dentro de um ambiente comunicativo.

Nas considerações finais, o último capítulo, discutimos sobre as unidades de pronúncia produzidas e o alcance que este trabalho pode ter. Por fim, demos sugestões para trabalhos futuros.

2 ENSINO COMUNICATIVO DE PRONÚNCIA

2.1 O ensino de pronúncia ao longo da história

Antes de explicitar em que consiste o ensino comunicativo de pronúncia na contemporaneidade, convém verificar como o ensino de pronúncia foi tratado ao longo da história, a fim de que compreendamos as diferentes abordagens que teve o componente fonético-fonológico, a necessidade de trabalhar esse componente de maneira mais comunicativa e os métodos¹¹ que orientam o ensino comunicativo. Nessa esteira, entendemos que as propostas teórico-metodológicas, de maneira geral, possuem elementos enraizados na tradição, seja para ratificar, contestar ou complementar, e, por isso, não se pode desconsiderar as orientações metodológicas e os pressupostos teóricos que estavam em voga anteriormente. Como argumenta Santos Gargallo (2004, p. 56, tradução nossa), “o que se apresenta como novo, não é exatamente novo, mas, sim, inovador”¹², uma vez que as novas perspectivas constituem avanços ou reformulações de pensamentos anteriores. Assim, não podemos descartar a história e as propostas anteriores de ensino, uma vez que elas são suporte para a reflexão sobre o quê, como e por que se deve ensinar pronúncia atualmente.

Durante muito tempo a pronúncia foi vista como a “Cinderela” do ensino de línguas estrangeiras. Essa metáfora, promovida por Louis Kelly em 1969, fazia referência à pouca atenção dada aos estudos e pesquisas em pronúncia, sendo muitas vezes negligenciada e abandonada do currículo, enquanto a lexicografia, a gramática e a semântica tinham mais relevância e eram o centro das pesquisas da época. Celce-Murcia *et al.* (2010), também se valendo dessa metáfora, apontam para o status pendular que o ensino de pronúncia sofreu ao longo do tempo: ora tinha destaque no processo de ensino da língua estrangeira, ora era visto como desnecessário e era praticamente inexistente no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, podemos encontrar diferentes abordagens e técnicas para o ensino de pronúncia que estão associadas à perspectiva de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira de diferentes momentos da história. Em outras palavras, os procedimentos metodológicos, a escolha dos conteúdos e a relevância dada a cada um dos componentes envolvidos no desenvolvimento de uma língua estrangeira são consequência de um entendimento por parte dos pesquisadores e professores sobre como ocorre o processo de

¹¹ Método, conforme Santos Gargallo (2004), é o termo que se refere ao conjunto de princípios teórico-práticos que orientam e justificam as ações e técnicas em sala de aula.

¹² “lo que se presenta como nuevo, no es nuevo sino novedoso” (Santos Gargallo, 2004, p. 56).

aprendizagem, em que teorias psicolinguísticas se baseiam e quais são os objetivos da aula de língua estrangeira.

Duas abordagens gerais se destacaram, conforme Celce-Murcia *et al.* (2010), com relação ao ensino de pronúncia entre os séculos XIX e XX: a abordagem intuitiva-imitativa e a abordagem analítico-linguística. De maneira geral, essas abordagens priorizam o bom nível de correção fonética do aluno, isto é, o aprendiz deve pronunciar os sons com perfeição e imitar a fala dos nativos da língua em estudo. Durante muitos anos, aprender pronúncia significava aprender a produzir sons como se fosse um nativo. De acordo com Igarreta Fernández (2021), o objetivo principal desses métodos é a formação de novos hábitos fônicos através das práticas de escuta e repetição de frases e dos sons da língua alvo.

A abordagem intuitiva-imitativa privilegia o contato do aluno com os sons da LE, ouvindo e imitando os fonemas e ritmos sem nenhuma intervenção e/ou explicação do professor. Nesse tipo de abordagem, treina-se o ouvir e repetir. O aluno escuta os novos sons e os reproduz de maneira repetitiva até conseguir imitar a pronúncia. Por acreditar que a pronúncia se aprende de maneira instintiva, os alunos são expostos a textos orais para que, ao ter contato com o material linguístico oral da nova língua, eles possam escutar e aprender os novos hábitos fônicos. Os alunos escutam a voz nativa, reproduzem as frases, gravam sua própria voz e depois se auto corrigem. A interferência do professor nas aulas é mínima e o desenvolvimento dos novos sons ocorre de maneira implícita e intuitiva, tal como uma criança adquire os sons de sua língua materna. Assim, não há uma explicação sobre os sons, mas, sim, uma percepção auditiva individual que orientará a reprodução dos sons. Dessa forma, os erros iniciais são tolerados, dado que os aprendizes da língua alvo estão ainda percebendo, aprimorando e treinando os novos sons. O Método Direto (*Direct Method*), surgido entre 1890 e 1900, a Resposta Física Total (*Total Physical Response*), proposta por Asher em 1977 e a Abordagem Natural (*Natural Approach*), promovida por Krashen e Terrell em 1983, são exemplos de abordagens que privilegiam o “ouvir e repetir” como método para desenvolver o componente fonético-fonológico dos estudantes.

A abordagem analítico-linguística, por sua vez, surge como complemento da abordagem anterior ao oferecer um instrumental capaz de fazer com que os alunos analisem foneticamente a língua alvo e aprendam os novos padrões fonéticos por meio da observação, do conhecimento estudado e das práticas de automatização. Gomes (2021) afirma que a abordagem de procedimentos por análise surge com as pesquisas desenvolvidas no campo das ciências fonéticas e com as contribuições do Círculo Linguístico de Praga (CLP), que descreveram, analisaram e organizaram o sistema fonético das línguas do mundo. A criação e propagação do

Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet* - IPA) foi crucial para a expansão da abordagem analítica e para desenvolver o material que foi utilizado em sala de aula, uma vez que professores e alunos possuíam ferramentas capazes de explicitar os elementos articulatórios e os fatores envolvidos na produção da fala. Assim, os alunos que estariam aprendendo a língua estrangeira teriam contato com os símbolos fonéticos, as descrições articulatórias e a oposição dos pares mínimos na tentativa de colaborar para entender a fonética da nova língua e poder reproduzir os novos sons a partir desse conhecimento. Conforme Igarreta Fernández (2021), são apresentadas ao aluno listas de pares mínimos para que o aprendiz aprenda a discriminar auditivamente os fonemas para repeti-los posteriormente. O professor tem papel ativo em sala e é o responsável por detectar os erros dos alunos e corrigi-los para que se exclua seu acento estrangeiro (Llisterri, 2003). Nesse sentido, as aulas passariam a ser menos intuitivas e com mais participação do professor, que deveria esclarecer aos alunos as informações fonéticas da língua em análise. O professor, portanto, deveria ter formação em Fonética para poder ensinar aos seus alunos sobre os sons e ritmos da LE e corrigi-los quando necessário. Por ser uma abordagem ainda focada na forma, os exercícios continuam sendo os de perceber, imitar e reproduzir, com o auxílio das ferramentas desenvolvidas pela ciência fonética. Como exemplos dessa abordagem, o Movimento de Reforma (*Reform Movement*), em 1890, e mais tarde o Método Audiolingual (*Audiolingual Method*), entre 1940 e 1950, foram métodos que se utilizaram bastante do instrumental proporcionado pelos pesquisadores foneticistas. O objetivo das aulas de pronúncia era alcançar a pronúncia correta – tendo um falante nativo como modelo – e sem sotaques através da percepção do contraste dos segmentos, dos exercícios de escuta e repetição e da automatização dos sons.

Dois outros métodos surgiram nos anos 70 e davam indícios de que o tratamento da pronúncia nas aulas de LE merecia ser revisto, embora ainda ancorados nas abordagens anteriores (Gomes, 2021). Esses métodos foram o *Silent Way*, proposto por Gattegno em 1972, e o *Community Language Learning* - CLL, formulado por Carl Rogers em 1976. O *Silent Way*, assim como o Método Audiolingual, valoriza o ensino de pronúncia e a acurácia dos estudantes. No entanto, os alunos faziam isso sem muita instrução vocal por parte do professor, tendo papel mínimo na explicitação das informações fonéticas. Nessa esteira, o aluno tinha que deduzir a pronúncia correta através da visualização dos fonemas da LE em estudo. Os aprendizes deveriam, por capacidade própria, entender o que poderiam melhorar em sua pronúncia e alcançarem um nível de fluência maior. O professor gesticularia ou apontaria para as fichas (os *fidel charts*) com os sons da língua alvo codificados por cores para promover a leitura ou repetição das palavras por meio desse instrumental. Dessa forma, os alunos eram convidados a

terem participação maior nas aulas e possuírem suas próprias estratégias de aprendizagem. Já o CLL, de acordo com Lampretch e Silva (2009), não possuía uma sequência de conteúdos fonético-fonológicos para trabalhar com os alunos, visto que eram os alunos que escolhiam os temas a serem abordados na aula. O professor e os alunos sentavam em um círculo e era-lhes perguntado o que não sabiam falar na língua em estudo. O aluno falava a frase em sua língua materna e o professor a traduzia e a falava na língua alvo, fazendo com que o aluno repetisse a sentença ou a palavra até chegar à acurácia do som. Eram utilizados também computadores para que os alunos escutassem as sentenças e pudessem imitar o som que ouviam. Em vista disso, as técnicas¹³ de ensino-aprendizagem do CLL ainda estavam alicerçadas somente na escuta e repetição dos sons. Como foi constatado, as duas abordagens indicam uma participação maior dos alunos em sala de aula, contudo ainda se buscava o alcance da pronúncia correta somente por meio da imitação dos sons.

Os modelos de ensino de pronúncia mencionados se dirigiam para uma proposta mais mecanicista e que objetivava a acurácia do som por meio das atividades de percepção e repetição. As aulas, dessa forma, preconizavam pela aprendizagem das habilidades físico-articulatórias dos sons, seja pela imitação, seja pelo conhecimento das articulações dos segmentos.

Contudo, a insatisfação com as técnicas mecanicistas de ensino que valorizavam só a forma linguística impulsionou a proposta de um novo modelo de ensino de línguas estrangeiras que valorizasse a comunicação e as competências linguísticas para uma interação mais efetiva e eficaz entre falantes nativos e não-nativos. O novo enfoque metodológico vai de encontro à concepção de que se deve aprender a língua através das práticas repetitivas e do uso automatizado da língua, resultado de mecanismos de analogia e generalização, e desconexo das situações reais de uso (Llobera, 1995). Nesse cenário, a partir da década de 80, a Abordagem Comunicativa domina o ensino de línguas e aparece como solução para os problemas enfrentados anteriormente, enaltecendo em sala de aula as situações de comunicação e o uso da língua.

No início, a Abordagem Comunicativa, como oposição à perspectiva tradicional de ensino mecanicista, privilegiou as práticas orais e as noções de uso da língua, optando por eliminar as instruções analíticas da língua e os exercícios repetitivos. As práticas de análise formal da língua dão lugar à simulação de situações de uso ou práticas espontâneas da língua,

¹³ Com base em Santos Gargallo (2004), a técnica se refere aos procedimentos e atividades desenvolvidas em sala de aula para alcançar os objetivos estabelecidos previamente.

sem uma correção sistemática por parte do professor. Dessa forma, o aluno não era obrigado a expressar-se como um nativo, uma vez que ele deveria falar de forma mais fluida e preocupar-se em conseguir se comunicar com o ouvinte de maneira aceitável. O aluno deveria concluir por si só sobre o funcionamento da língua por meio da observação e do levantamento de hipóteses. Em contrapartida, ao analisar o ensino de pronúncia percebe-se que houve um empobrecimento nos procedimentos e técnicas utilizados na sala de aula em favor de uma expressão oral mais espontânea durante a interação comunicativa. Assim, dedicou-se menos tempo ao ensino dos sons que foi, de certa maneira, relegado da sala de aula, ao se tornar uma casualidade (Thomson; Derwing, 2014). O processo de aprendizagem da pronúncia era visto de forma mais natural, não se preocupando em corrigir rapidamente as falhas dos alunos, já que aos poucos os aprendizes perceberiam as dificuldades na pronúncia e poderiam corrigi-las de maneira autônoma. Com isso, o ensino de línguas passou por uma polarização. De um lado, os teóricos e professores que defendiam o ensino tradicional e, do outro, os que valorizavam a expressão oral em situações espontâneas de simulação de uso.

A partir dos anos 90, tentou-se equilibrar as duas visões antagônicas de ensino. Conforme Iruela Guerrero (2007a),

Depois viu-se que optar exclusivamente por atividades centradas na comunicação é uma opção didática radical, já que as atividades centradas na forma da língua podem ter uma incidência favorável na aprendizagem. Por essa razão, não parece ser conveniente excluir um conjunto de atividades que podem ser úteis ao aluno e, portanto, rentáveis pedagogicamente na medida em que podem facilitar a aprendizagem (Iruela Guerrero, 2007a, p. 3, tradução nossa).¹⁴

Nem a abordagem focada somente na forma, nem a abordagem focada somente nas funções da língua seriam suficientes para capacitar o aprendiz no desenvolvimento eficaz da língua estrangeira. A análise e instrução sobre a língua precisaria estar alicerçada na prática de uso da língua e direcionada para melhorar a interação entre os falantes e ouvintes.

Sendo assim, o ensino-aprendizagem do componente fonético-fonológico ocorre em um ambiente comunicativo que privilegia os contextos concretos de comunicação, o desenvolvimento da fala inteligível, a interação e co-construção de significados e, além disso, que pode incluir técnicas para a aprendizagem dos novos padrões fonético-fonológicos em benefício de uma interação clara e sem ruídos de comunicação, tais como atividades de discriminação, treinamento perceptual, repetição dos sons, trava-línguas, entendimento sobre o

¹⁴ Después se ha visto que optar exclusivamente por las actividades centradas en la comunicación es una opción didáctica radical, ya que las actividades centradas en la forma de la lengua pueden tener una incidencia favorable en el aprendizaje. Por esta razón no parece conveniente desterrar un conjunto de actividades que pueden ser útiles al alumno y por tanto, rentables pedagógicamente en la medida en que pueden facilitar el aprendizaje (Iruela Guerrero, 2007a, p. 3).

aparelho fonador, automonitoração dos sons, entre outros. Em outras palavras, o ensino da forma pode ser incluído como uma parte dos procedimentos da aula, contanto que esteja a favor da melhoria da produção fônica para a interação entre os participantes do discurso e imersa em um ambiente comunicativo. Progride-se, portanto, da prática tradicional de “ouvir e repetir” para a de “interagir e significar” (Alves, 2015).

Tornou-se crescente o número de trabalhos ao longo dos últimos anos que procurou identificar e experimentar quais estratégias seriam as mais eficientes para desenvolver o aspecto fonético-fonológico em sala de aula. Concordamos com Levis (2018) que a metáfora da Cinderela com relação ao ensino de pronúncia já não é mais cabível nos dias de hoje. Tanto internacionalmente, como nacionalmente as pesquisas empíricas que versam sobre o componente fonético-fonológico e ensino têm ganhado destaque na agenda de pesquisas científicas.

Gomes (2021) afirma que os pesquisadores têm dedicado mais atenção aos construtos de inteligibilidade e compreensibilidade da fala nos últimos anos. Por consequência, os materiais sobre ensino de pronúncia têm proporcionado uma visão de ensino mais preocupada na comunicação satisfatória entre os falantes, no lugar de se empenhar em erradicar o sotaque. Nesse sentido, há uma mudança de paradigma em relação aos modelos vistos nas décadas anteriores, em que o foco era obter um bom nível de correção fonética para alcançar o acento nativo ideal. Passa-se, pois, da imitação de um falante ideal para o entendimento de que o aprendiz de uma língua estrangeira deve buscar que sua fala seja inteligível, isto é, que seja facilmente compreendida pelo seu ouvinte para que haja uma interação bem-sucedida entre eles.

Este trabalho, então, se insere na agenda de pesquisas recentes da área em que se valoriza o ensino do componente fonético-fonológico da língua dentro de um ensino comunicativo. Acreditamos que a explicitação e o treinamento fonético visam a inteligibilidade da fala e devem se integrar às outras atividades linguísticas e comunicativas em sala de aula em favor de uma prática que tem por objetivo a interação mais fácil e clara entre falante e ouvinte.

2.2 O ensino de pronúncia e a competência comunicativa

Após termos feito uma revisão histórica das principais orientações metodológicas sobre o ensino de pronúncia de LE, verificaremos o conceito de ensino comunicativo e o papel do componente fonético-fonológico no desenvolvimento da competência comunicativa.

O conceito de competência comunicativa foi introduzido por Hymes (1995[1971]), que advogou por estudar a língua estrangeira em uso e como sistema contextualizado que ensine o

aluno a atuar em diferentes contextos e a saber “quando falar, quando não e sobre o que, com quem, onde e de que maneira” (Hymes, 1995, p. 34). Dessa forma, torna-se relevante o ensino-aprendizagem do que se quer fazer com a língua, isto é, das atividades linguísticas que o falante possivelmente estará envolvido, como saudar, falar sobre a casa, organizar um aniversário, por exemplo. Conforme Hymes (1995), a competência comunicativa depende tanto do conhecimento (tácito) como do uso (capacidade) que o falante faz da língua. Assim, os aprendizes devem saber sobre a língua e saber usá-la em diferentes situações. A desenvoltura em atividades comunicativas, logo, é o objetivo prioritário desta abordagem, privilegiando a interação comunicativa e garantindo um espaço que ponha em relevo as habilidades do falante em participar de situações de uso da língua. Nas palavras de Hymes (1995[1971]),

Rompemos de forma irrevogável com o modelo que restringe o esquema de uma língua a duas facetas, uma relacionada com o sentido referencial, e outra com o som, e que define a organização da língua como consistente meramente de regras que as conectam. Este modelo implica que a única função da fala é a designação, como se as línguas nunca tivessem sido organizadas para o lamento, a alegria, a súplica, a advertência, para proferir aforismos, broncas (Burke, 1966:13), para as muitas e variadas formas de persuasão, direção, expressão e jogo simbólico. Um modelo adequado de linguagem deve projetá-la para a conduta comunicativa e a vida social (Hymes, 1995[1971], p. 34, tradução nossa).¹⁵

Em vista disso, pode-se dizer que Hymes instaura uma nova visão sobre as atividades de ensino: elas devem ser contextualizadas e direcionadas para a habilidade de se comunicar na LE. O ensino de palavras e frases descontextualizadas devem dar lugar às práticas situacionais de uso da língua.

Canale (1995[1983]) expandiu a visão apresentada por Hymes e definiu algumas diretrizes para orientar o ensino comunicativo da língua. As cinco diretrizes são:

I) A competência comunicativa deve contemplar quatro áreas de conhecimento e habilidades: competência gramatical (domínio dos sistemas linguísticos, como fonético-fonológico, ortográfico, morfossintático e léxico-semântico), competência sociolinguística (saber adequar o comportamento linguístico ao ambiente sociocultural), competência discursiva (saber se comunicar com coesão e coerência), e a competência estratégica (processo consciente de aprendizagem eficaz da língua);

¹⁵ “Rompemos de forma irrevocable con el modelo que restringe el diseño de una lengua a dos facetas, una relacionada con el sentido referencial, y otra con el sonido, y que define la organización como consistente meramente en reglas que conectan aquellas dos. Este modelo implica que la única función del habla es la designación, como si las lenguas nunca hubiesen estado organizadas para el lamento, la alegría, la súplica, la advertencia, para proferir aforismos, inectivas (Burke, 1966:13), para las muchas y variadas formas de persuasión, dirección, expresión y juego simbólico. Un modelo adecuado de lenguaje debe diseñar éste dirigiéndose hacia la conducta comunicativa y la vida social” (Hymes, 1995[1971], p. 34).

II) Um ensino comunicativo deve estar voltado para as necessidades e interesses dos aprendizes e mediar atividades linguísticas que façam sentido para os objetivos do falante;

III) Os aprendizes devem ter oportunidades de participar de interações significativas e realistas para que sejam trabalhadas as habilidades do aluno em ação;

IV) As habilidades do aprendiz em sua língua materna podem e devem ser exploradas nas primeiras etapas da aprendizagem da LE, a fim de que os aprendizes possam utilizar os conhecimentos prévios para avançar na língua alvo;

V) O programa de LE deve ser orientado para a comunicação e deve proporcionar aos alunos o conhecimento e a prática necessária para que o aluno possa participar ativamente de situações comunicativas da língua.

Os trabalhos de Hymes e Canale foram essenciais para difundir os pressupostos e as orientações acerca da nova perspectiva teórica-metodológica denominada enfoque comunicativo. O MCER (2021) adaptou esses pressupostos teóricos e definiu que a competência comunicativa engloba três sub-competências: a competência linguística (alcance morfosintático e lexical, correção gramatical e controle fonológico e ortográfico), a competência sociolinguística (envolve a dimensão sociocultural da língua) e a competência pragmática (capacidade de adaptar a língua ao contexto e à situação discursiva). De todo modo, percebe-se que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, sob a perspectiva comunicativa, engloba uma série de saberes e processos que capacita o aluno para ter um bom domínio da língua e usá-la em diferentes situações comunicativas. Gil Fernández (2007, p. 135) afirma que a perspectiva comunicativa entende a língua como “instrumento de comunicação interpessoal”¹⁶ e propõe um ensino mais orientado à veiculação de sentidos.

Bachman (1995[1990]) e Llobera (1995) defendem que a comunicação linguística não se dá pela utilização de pequenas frases prontas ou micro-diálogos plausíveis em situações normais de uso. Pelo contrário, a interação comunicativa é um processo dinâmico e supõe negociação de significados e co-construção dos discursos, dada a multiplicidade de contextos, situações sociais, possíveis mal-entendidos, aceitabilidade do ouvinte, entre outros fatores. Desse modo, o aprendiz deve ser capaz de dominar a língua para que a utilize conforme as necessidades da situação comunicativa em questão.

Sob essa perspectiva, a pronúncia tem um papel importante na veiculação de significados e interação entre falantes e ouvintes. Conforme Iruela Guerrero (2007b), o

¹⁶ “la lengua se entiende fundamentalmente como instrumento de comunicación interpersonal” (Gil Fernández, 2007, p. 135).

conhecimento de pronúncia e a habilidade de produzi-la são necessárias tanto para a compreensão auditiva quanto para a expressão e interação oral. A maneira de articular os sons, o ritmo, a intensidade da voz, o timbre e a entoação das frases influenciam diretamente no sucesso da interação e das intenções do falante. Além de contribuir para a inteligibilidade da fala e a diminuição de ruídos de comunicação, o domínio do componente fônico permite que o ouvinte identifique sentimentos, características pessoais e intenções do falante. Dessa forma, a aprendizagem de pronúncia ocorre para além da identificação de pares mínimos e traços distintivos, mas, sim, para a utilização da pronúncia também como veiculadora de sentidos. Além disso, um bom domínio desse componente permite que o aprendiz possa perceber melhor a fala do outro e compreender o discurso de maneira mais fácil e, assim, ter mais êxito na interação.

Alves (2015) argumenta que, ao se ter a comunicação entre os indivíduos como objetivo da aula de LE, será necessário o aprimoramento de todos os elementos envolvidos na competência comunicativa em conjunto. Ainda conforme o autor, é preciso que os aspectos fonético-fonológicos façam não somente parte do plano de aula, mas que estejam integrados às outras atividades da língua. Dessa forma, a aula de pronúncia se conecta aos demais conteúdos trabalhados em sala de aula e integra um dos componentes da comunicação linguística.

Gil Fernández (2007) afirma que o ensino comunicativo não possui um método específico para trabalhar a pronúncia em LE, uma vez que:

Baseia-se na ideia de que a língua é, antes de tudo, um instrumento de comunicação, e, por conseguinte, seu ponto de partida são as tarefas comunicativas que o aluno terá de resolver em sua vida real. A pronúncia é levada em consideração na medida em que pode afetar o êxito ou o fracasso de tais intercâmbios comunicativos (Gil Fernández, 2007, p. 144), tradução nossa).¹⁷

A respeito do tratamento da pronúncia de maneira comunicativa, a autora defende que os conteúdos a serem ensinados são aqueles que ocasionam dificuldades para a compreensão da fala. Em virtude disso, o estudo e a prática de pronúncia se desenvolve aproveitando as atividades comunicativas em que os falantes estão envolvidos na aula. Os exercícios deixam de ser meramente repetitivos e enfadonhos e passam a ser significativos, já que fazem parte do tema comunicativo da aula.

A aula de pronúncia, como já foi dito anteriormente, tem como um dos objetivos a inteligibilidade da fala. Albuquerque (2019), em sua tese de doutorado, realizou uma revisão

¹⁷ Se basa en la idea de que la lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación, y, por consiguiente, su punto de partida son las tareas comunicativas que el alumno ha de resolver en su vida real. La pronunciación se toma en consideración en la medida en que puede afectar al éxito o el fracaso de tales intercambios comunicativos (Gil Fernández, 2007, p. 144).

das principais definições teóricas e delineamentos experimentais, ao longo dos anos, acerca dos construtos de inteligibilidade e compreensibilidade da fala proposta por diferentes autores. Segundo a pesquisadora, a definição dos construtos de inteligibilidade e compreensibilidade passou por um refinamento teórico através das contribuições dos canadenses Derwing e Munro em mais de 30 anos de pesquisas publicadas. De forma geral, o construto de inteligibilidade diz respeito ao quanto o ouvinte consegue compreender do discurso do falante (Derwing; Munro, 2005). Dito de outro modo, para que o falante tenha sua fala considerada inteligível, ele necessita produzir um discurso que seja entendível pelo ouvinte praticamente em sua totalidade. Já o construto de compreensibilidade se refere à percepção do ouvinte sobre o quão difícil é a compreensão do enunciado do falante (Derwing; Munro, 2005). Esse construto ajuda a refletir sobre a relevância de uma fala clara e que ajude na interação entre os participantes do discurso.

Refletindo sobre o princípio de inteligibilidade nas aulas de pronúncia, Alves *et al.* (2020) concluem que

em um ensino de pronúncia à luz do princípio de inteligibilidade, não é necessário que o aprendiz “se livre” de todas as marcas de seu sotaque estrangeiro. É importante, por sua vez, que o aprendiz seja capaz de reconhecer os aspectos prioritários da L2 que garantirão, entre ouvintes de diferentes nacionalidades, o estabelecimento da inteligibilidade (Alves *et al.*, 2020, p. 220).

Assim, entende-se que o aprendiz busca a melhoria dos elementos mais difíceis da sua produção sonora com o objetivo de que o diálogo seja claramente compreendido e que a interação seja eficaz. Dessa maneira, abandona-se a visão da aula de pronúncia como mero treino de ouvir e repetir os sons para imitar um nativo e a integra nas atividades de comunicação, conexas aos demais aspectos da língua, levando em consideração que, ao expressar-se, o aprendiz deve dispor de todos os componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos para falar e agir de maneira adequada e eficiente em sua interação. Esse pensamento também está presente no trabalho de Lima Jr e Alves (2019), que afirmam que

Tendo a inteligibilidade como nosso principal objetivo na aula de pronúncia, abandonamos a visão idealizada da língua e a concebemos dentro de um contexto, uma vez que a interação linguística é o aspecto fundamental para indicar diferentes graus de inteligibilidade (Lima Jr; Alves, 2019, p. 41, tradução nossa).¹⁸

Assim, as aulas devem se pautar em atividades que privilegiam a interação entre os falantes, dentro de um contexto comunicativo. Nessa esteira, o ensino de pronúncia não tem um

¹⁸ “Having intelligibility as our main goal in pronunciation teaching, we abandon an idealized view of language and conceive language in context, as language interaction is a fundamental aspect to indicate different degrees of intelligibility.” (Lima Jr; Alves, 2019, p. 41).

fim em si mesmo, mas é um dos elementos envolvidos na interação linguística.

Gil Fernández (2007) argumenta que as questões fônicas podem ser planificadas seguindo uma ordem: primeiro se identificam os problemas reais dos alunos com relação à pronúncia, depois se buscam contextos em que esses sons são usados com frequência e, por último, se desenvolvem várias atividades comunicativas em que se trabalhe o tema comunicativo e que oportunize o tratamento do aspecto fônico. Por exemplo, se os alunos têm dificuldade para produzir o fonema fricativo alveolar surdo [s] em espanhol, busca-se um contexto que tenha a ocorrência desse fonema, como pedir comida em restaurante, e preparam-se exercícios de uso da língua para, a partir daí, explicar sobre o fonema e realizar o treinamento fonético dentro do contexto apresentado. Desse modo, supõe-se que o estudante, ao mesmo tempo que se envolve em práticas interacionais, percebe e aprende os novos padrões fonético-fonológicos da LE.

Giovaninni *et al.* (2009) também corroboram com esse pensamento ao afirmarem que a pronúncia dos sons deve constituir significado, isto é, a pronúncia é um veículo para a produção de sentidos da expressão oral e, por isso, ela é um dos elementos envolvidos na interação e deve ser vista sob esse prisma. Além disso, alertam para o fato de que, na aula de pronúncia, deve ser levada em consideração a língua materna do aprendiz para se ter, pelo menos inicialmente, o conhecimento de algumas das possíveis dificuldades que os alunos terão, dado que cada língua possui um sistema fonético-fonológico diferente e que, quando contrastado com o sistema do espanhol, pode colaborar ou dificultar a aprendizagem dos padrões do espanhol-LE. Em virtude disso, os autores recomendam que exista o espaço, dentro de um ambiente comunicativo, que favoreça a percepção auditiva e a prática da pronúncia dos sons que resultam mais difíceis para os aprendizes. Isso implica dizer que as atividades de repetir (escutar várias vezes, imitar), praticar formalmente o som (atividades que focalizam só o aspecto formal, como discriminar o som, ler palavras/frases), recombinar (unir frases), entre outros, podem e devem fazer parte da aula de pronúncia, contanto que estejam direcionadas para a prática de forma natural, ou seja, para participar de situações comunicativas.

Iruela Guerrero (2007a), por sua vez, sugere que a didática da aula de pronúncia comunicativa pode envolver as atividades centradas na pronúncia (conhecer os sons e as características fonético-articulatórias, perceber, discriminar e produzir tais elementos) e as atividades centradas no significado (usar os sons da LE em falas espontâneas). Além disso, podem surgir atividades centradas na aprendizagem, momento em que se propõe a capacitação

do aluno para progredir de maneira autônoma sua competência fônica. O autor define as atividades focadas na pronúncia como atividades capacitadoras, enquanto as centradas no significado como atividades comunicativas, dado o trabalho com a produção mais livre e que objetiva a fluência. O propósito das atividades capacitadoras é o de preparar o aluno para o uso da pronúncia em atividades comunicativas, enquanto as atividades comunicativas pretendem que o aluno utilize os conhecimentos e habilidades fonéticas de maneira proficiente. Dessa forma, nas atividades capacitadoras a atenção recai sobre a maneira de pronunciar e envolvem o conhecimento dos elementos fônicos, a percepção e a produção dos sons. Já as atividades comunicativas dizem respeito às atividades que envolvem troca de turnos e significados, em que o aprendiz usará os elementos fônicos estudados e os não estudados ainda.

Espera-se, então, que na aula de pronúncia comunicativa o componente fonético-fonológico seja explorado para que a fala do aprendiz seja mais inteligível e compreensível e possa estar inserido no tema comunicativo que orquestra a elaboração das atividades de sala de aula.

2.3 Uma proposta de ensino comunicativo de pronúncia

A fim de auxiliar na elaboração e execução das aulas que tenham como foco a progressão da fala inteligível e a inserção do componente fonético-fonológico em atividades comunicativas, Celce-Murcia *et al.* (2010) propuseram cinco etapas da aula de pronúncia que contemplam atividades direcionadas tanto à percepção auditiva e treinamento das habilidades físico-articulatórias, como também às práticas de uso livre da língua.

A lição de pronúncia proposta pelos autores se divide em cinco partes. A primeira parte é a da descrição e análise dos sons. Nessa etapa, há o detalhamento de como o aspecto formal é produzido e quando ocorre no discurso. Nesse caso, descreve-se o som em suas propriedades articulatórias, chamando a atenção dos falantes não-nativos para identificar os órgãos envolvidos na fala. Além disso, ressalta-se essa produção dentro de frases completas, facilitando a identificação do som como integrante do discurso.

A segunda etapa contempla a discriminação auditiva. Nesse momento, focaliza-se a percepção e a diferença entre os sons da língua materna e os da língua alvo. É comum que os estudantes em estágio inicial não percebam claramente as diferenças, ainda mais quando se trata de sons que são muito próximos aos da língua materna. Contudo, através dessa prática, pode-se treinar a percepção auditiva e, aos poucos, os alunos podem se atentar mais às diferenças.

Na terceira etapa os alunos participam da prática controlada seguida de *feedback*. Os aprendizes, geralmente, participam de leituras orais de sentenças que contenham o conteúdo abordado na aula, tendo em vista o desenvolvimento da consciência do aprendiz sobre os traços estudados e o treinamento do aspecto formal. Outra forma de trabalhar essa prática é através dos trava-línguas, poemas curtos e rimas infantis. Além disso, geralmente os alunos trabalham em duplas ou pequenos grupos com o objetivo de monitorar as produções uns dos outros e receber *feedback* tanto dos outros aprendizes como do professor.

A quarta etapa abrange a prática guiada seguida de *feedback* que consiste em uma prática semicontrolada que comece a contemplar o foco na mensagem. Nesse tipo de atividade, o aprendiz utiliza o vocabulário que já conhece em atividades de preenchimento de lacunas, por exemplo. Além disso, os exercícios dessa etapa fazem com que o aluno monitore os traços fonéticos trabalhados na aula em pequenas frases ou textos que veiculam significado para o aprendiz.

Por fim, a última etapa diz respeito à prática comunicativa. No último estágio, os alunos se envolvem em atividades menos estruturadas que exigem do aluno atenção à forma e ao conteúdo ao mesmo tempo, como a contação de histórias, teatro, entrevista, debate, solução de problemas, entre outros. Privilegia-se, então, a expressão oral mais fluida, após o trabalho progressivo com o aspecto formal em destaque, a fim de que os alunos possam usar os conhecimentos vistos e treinados em situações de uso mais espontâneo. Cabe ressaltar que o *feedback* é importante em todas as etapas da aula descritas e pode ser feita tanto pelos alunos, em um processo de monitoração dos participantes, como pelo professor, para orientar a produção do som.

As etapas da aula de pronúncia, conforme essa proposta, são graduais. A progressão dos cinco passos supracitados indica que o estudo e prática dos aspectos fonético-fonológicos segue um curso, que vão desde exercícios em um ambiente mais controlado da língua em direção a contextos de uso em que haja uma interação interpessoal com um caráter menos controlado no que diz respeito ao grau de imprevisibilidade do uso da língua. Ademais, essa proposta serve como um complemento para as aulas, não sendo necessário que a condução da aula se baseie só nessas etapas.

A proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010) é uma referência para o ensino de pronúncia contemporâneo. Contudo, concordando com Alves (2015), Lima Jr e Alves (2019), Alves e

Lima Jr. (2021) e Los Santos e Alves (2022), os cinco passos não garantem um ensino comunicativo de pronúncia, pois podem ser tomadas como uma mera sequência de Apresentação – Prática – Produção (Los Santos; Alves, 2022). Alves (2015) argumenta que

a pura execução dos cinco passos, se seguidos estritamente e tomados como uma fórmula pronta e pré-definida, pode resultar em uma prática de ensino voltada à tradicional metodologia mecanicista do tipo PPP (Presentation— Practice— Production), cuja execução pode resultar em tarefas que, ainda que solicitem a participação do aprendiz, resultem em um caráter mecanicista em que a necessidade de expressão do significado perca espaço para a preconização das formas, sem que haja uma integração entre esses dois aspectos (Alves, 2015, p. 405).

Dessa forma, as cinco etapas propostas podem servir como um guia para auxiliar na elaboração e execução das aulas, mas é necessário que exista a integração dos conteúdos de fonética com o tema comunicativo e com os demais componentes linguísticos em processo de desenvolvimento. Em outras palavras, é preciso avaliar se a aula de pronúncia está conexas ao tema da unidade e à serviço do desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, é necessário reforçar que os professores não são obrigados a seguir rigorosamente as etapas propostas, dado que se pode optar por alterar a ordem de acordo com outros aspectos do planejamento comunicativo da aula e das necessidades da turma. O espaço para o *feedback* também pode modificar a ordem proposta inicialmente e conduzir a aula para a retomada da explicitação ou práticas de treinamento ou, ainda, avançar para a prática de comunicação livre.

Neste trabalho, tomamos como base a proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010) porque, além de ser referência para o ensino comunicativo de pronúncia contemporâneo, possui uma metodologia consolidada e orientada para a progressão do trabalho com os sons da LE dentro de um ambiente comunicativo.

3 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE PRONÚNCIA

Neste trabalho, consideramos que a instrução explícita de pronúncia possui um papel relevante no processo de desenvolvimento do sistema da língua-alvo e deve fazer parte do plano de aula de pronúncia. Antes de explicarmos em que consiste a instrução explícita, vamos retomar algumas concepções a respeito do tipo de instrução de pronúncia que o professor deve exercer em sala, bem como teorias de aprendizagem de línguas no que concerne à interface entre conhecimento explícito e implícito em sala de aula, para que indiquemos o posicionamento que seguimos para a construção desta dissertação.

A instrução de pronúncia se insere numa discussão mais ampla sobre como os alunos aprendem e de que forma captam o *input* linguístico – material oral ou escrito da língua-alvo com o qual o aprendiz entra em contato – e obtêm conhecimento sobre a língua. Esse debate trata, principalmente, da questão da explicitação ou não do sistema da língua alvo e, em um contexto maior, da necessidade (ou não) de se atentar para aspectos da forma que estão presentes no *input*. Desse modo, podemos encontrar teóricos que julgam que não é necessário explicitar os fenômenos linguísticos presentes no *input* linguístico, enquanto outros consideram relevante o ensino da forma para a aprendizagem.

Aliado a esse debate, ao pesquisar sobre o ensino do componente fonético-fonológico, percebemos que os termos “explícito” e “implícito” são comumente utilizados para distanciar as perspectivas de ensino que prezam pela explicação acerca da forma das que acreditam que o aluno capta os conteúdos formais por meio da aproximação à língua, respectivamente. Tais termos podem se referir ao tipo de aprendizagem do aluno, à forma de conhecimento e ao tipo de instrução que o professor aplica.

A discussão sobre as formas de aprendizagem e conhecimento explícito e implícito e a consequente atuação do professor frente a essas diferentes perspectivas são algumas das principais questões quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas. Essa discussão teórica, como aponta Alves (2004), está na base das divergências entre as abordagens mais preocupadas com o ensino da forma e as mais voltadas às habilidades comunicativas, sob um caráter antagônico. Para entender melhor as diferentes posturas adotadas e a possibilidade de uma confluência entre as perspectivas contrastantes, aclararemos em que consistem as concepções de conhecimento, aprendizagem e instrução explícita e implícita, bem como as interfaces entre os tipos de conhecimento¹⁹.

¹⁹ Conforme os trabalhos de Alves (2004), Lima Jr (2008), Preuss e Finger (2008) e Filoda (2018).

O conhecimento é o produto da aprendizagem, aquilo que é armazenado na memória a longo prazo. Esse conhecimento, seja explícito ou implícito, é apreendido pelo sujeito por meio do *input*. Por conhecimento implícito, compreende-se que se trata de um conhecimento mais intuitivo, em que o sujeito inconscientemente apreende os aspectos linguísticos e os desenvolve. Esse conhecimento se mostra nas situações de uso da língua em que o falante se expressa de maneira espontânea e não monitorada. Esse tipo de conhecimento não é facilmente verbalizável, sendo entendido muitas vezes de forma incidental. Já o conhecimento explícito é obtido por meio de atividades planejadas, monitoradas, verbalizadas e explanadas. É um “conhecimento a respeito da língua e a respeito dos usos da língua” (Alves, 2004, p. 28), isto é, é um conhecimento instruído por meio de declarações sobre a estrutura da língua, a fim de que os alunos estejam cientes do funcionamento da língua. Esse tipo de conhecimento se mostra ao realizar atividades voltadas ao estudo do sistema da língua. Assim, o conhecimento explícito diz respeito a um conhecimento declarativo acerca dos aspectos formais da língua, enquanto o implícito se relaciona com o conhecimento utilizado de maneira inconsciente nas situações de uso espontâneo da língua.

Ainda nessa conjuntura, entende-se que o aprendiz em sala de aula tem contato com a LE e é capaz de percebê-la de forma explícita ou implícita. Filoda (2018) ressalta que, da perspectiva do professor, podemos falar de instrução implícita ou explícita, enquanto tratamos de aprendizagem implícita ou explícita do ponto de vista do aluno. A aprendizagem diz respeito ao processo de apreensão da língua-alvo, isto é, o aluno pode perceber os detalhes do sistema da língua em estudo de maneira mais intuitiva ou de maneira mais consciente e declarada. De acordo com Hulstijn (2005), a aprendizagem implícita ocorre de maneira inconsciente, sem uma declaração explicativa ou metalinguística da estrutura-alvo, ao passo que a aprendizagem explícita é consciente, planejada, intencional e objetiva. Através da aprendizagem implícita, o aluno é capaz de entender a LE por meio da exposição ou imersão aos insumos compreensíveis da língua-alvo, que o faz captar a maneira de utilizar a língua-alvo. A aprendizagem, então, ocorre de maneira mais natural e espontânea. Por outro lado, a aprendizagem explícita se relaciona com um estudo de caráter consciente, quando se tem um sujeito que é ciente do seu processo de aprendizagem. Em se tratando da atividade do professor, a instrução implícita fomenta o contato dos estudantes com a língua-alvo de forma espontânea, sem a declaração de como funciona o sistema, visando o entendimento subconsciente das formas, além de incentivar a expressão oral livre. Por outro lado, a instrução explícita explora as declarações sobre a forma linguística, através de um planejamento prévio e direcionado ao ensino de determinados

aspectos linguísticos, de maneira consciente, e que envolve a prática controlada das estruturas em estudo.

A interface entre o conhecimento explícito e implícito foi vista de forma controversa ao longo da história. Alves (2004) afirma que Stephen Krashen foi um dos maiores representantes da posição da não-interface entre os dois conhecimentos. Para Krashen, a aquisição da língua (que ocorre de maneira espontânea e mediante a exposição natural ao *input*) e a aprendizagem (que ocorre por meio de instruções declarativas) não interagem entre si, o que significa que o conhecimento declarativo acerca da língua não se manifesta nas situações de uso natural. As práticas da abordagem intuitiva-imitativa, que vimos no capítulo anterior, de maneira geral, se baseiam na teoria de Stephen Krashen, que afirma, como argumenta Ellis (1997), que o conhecimento explícito/estudado não pode ser convertido em implícito. Em outras palavras, o que se analisa formalmente não será utilizado de forma espontânea em situações de comunicação. Sendo assim, não existe relação entre o que se aprende implicitamente e o que se estuda metalinguisticamente e, por isso, não há necessidade de instrução formal, uma vez que só se adquire conhecimento de forma implícita. Nessa esteira, o desenvolvimento da língua-alvo ocorre de maneira similar ao processo de desenvolvimento da língua materna, na qual o usuário aprende a falar e a se comunicar sem necessidade do conhecimento proposicional sobre a própria língua. Assim, o uso fluente e espontâneo da língua ocorre através da exposição a situações reais e efetivas de comunicação por meio de *input* compreensível.

Ainda que os falantes recebam instrução sobre a língua, na concepção de Krashen, as regras não são assimiladas e não ocorre um avanço no uso da língua. De acordo com esse pensamento, cabe ao professor aproximar o aluno ao *input* da língua e permitir que ele por si só induza a respeito do funcionamento do sistema da língua, sem propriamente haver um esforço consciente para entender as regras em uso. O posicionamento de Krashen foi duramente criticado, uma vez que, empiricamente, os alunos poderiam evoluir o seu alcance linguístico ao ter conhecimento explícito sobre a língua, além de que sua hipótese não possuía sustentação científica clara para embasar seus argumentos. Outro fator é de que alguns estudos comprovaram que, mesmo os alunos que tiveram muita exposição à língua, necessitaram de instrução formal para desenvolver a LE. Dessa maneira, a hipótese de Krashen não condiz com nosso trabalho, porque acreditamos que os alunos necessitam perceber e entender as diferenças entre os dois sistemas para que possam adequar sua expressão fônica ao novo padrão.

Em contrapartida, a posição da interface total, defendida por Sharwood-Smith e DeKeyser, de acordo com Alves (2004), Lima Jr (2008), Preuss e Finger (2008) e Filoda (2018), postula que o conhecimento explícito pode se tornar implícito quando se pratica a estrutura-alvo. A abordagem analítico-linguística, por exemplo, tomava como base os trabalhos desses autores e propunha a análise e prática da língua para que as estruturas fossem automatizadas. Assim, o conhecimento explícito possui papel fundamental para que se possa internalizar as estruturas da língua em estudo, uma vez que essas estruturas serão automatizadas e usadas em outras situações além da sala de aula.

Espera-se, então, que os alunos sejam capazes de produzir em contextos não monitorados as estruturas estudadas formalmente em sala de aula, fruto de exaustivas práticas do tópico em estudo. Concordamos com Alves (2004) que, conforme essa teoria, os professores se focam na prática controlada de atividades e diminuem a exposição ao *input* natural da LE para que as estruturas se fixem e possam ser utilizadas em situações não controladas. No entanto, viu-se que, mesmo com a instrução formal e exercícios repetitivos acerca dos aspectos da língua, os estudantes ainda cometiam erros e não automatizavam todas as estruturas trabalhadas em sala. Alves (2004, p. 38) argumenta que “a inflexibilidade no que diz respeito às oportunidades de prática como a solução suficiente para a formação do conhecimento implícito se mostra por demais simplista”. Com efeito, as práticas de sala de aula se reduziram às atividades centradas nos aspectos estruturais e na repetição e treinamento de tais aspectos, o que configurou um ensino mecanicista e pouco contextualizado e significativo. Ademais, não se pode indicar categoricamente que as estruturas praticadas aparecerão na fala espontânea de todos os alunos, uma vez que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira tão simples e direta como pensavam os teóricos da interface forte. Desse modo, essa hipótese foi importante para dar relevância à instrução explícita em sala de aula, porém as técnicas se mostraram restritas à automatização das estruturas-alvo.

Contudo, a posição adotada neste trabalho tem como base os estudos de Schmidt (1990), VanPatten (1990), Ellis (1997, 2015), Hulstijn (2005), Alves e Magro (2011), Thomson e Derwing (2014), Kissling (2015), Derwing (2018), Lima Jr e Alves (2019), Alves e Lima Jr (2021), entre outros, que consideram que a chamada de atenção e a consciência da forma podem implicar na facilitação da aprendizagem por parte dos aprendizes e no desenvolvimento mais rápido das estruturas que são diferentes da língua materna. Nesse caso, atentar-se e perceber as diferenças entre as línguas através de uma instrução formal (explícita) pode colaborar para que

o conhecimento declarativo potencialize o desenvolvimento da percepção e da expressão em outras línguas em situações livres e não controladas.

Nesse sentido, opomo-nos à visão da não-interface, dado que entendemos que o conhecimento declarativo acerca do sistema formal contribui para o desenvolvimento da língua ao perceber suas particularidades, assim como nos distanciamos da visão simplista da interface forte que acredita na automatização das formas da língua por meio de exercícios puramente repetitivos e estruturais. Além disso, consideramos que o conhecimento implícito, isto é, o conhecimento que é posto em marcha de maneira menos controlada, está em constante processo de mudança e desenvolvimento, o que torna a aprendizagem complexa e particular a cada estudante.

Ellis (1997) argumenta que os aprendizes de uma nova língua necessitam estudar e se dedicar para avançar no conhecimento e nas habilidades requeridas ao interagir com outros falantes dessa língua. Em sala de aula, como já foi dito, pode-se considerar que os alunos podem aprender de maneira mais implícita, quando depreendem o conteúdo sem formalizações e de forma incidental, ou de maneira mais explícita, ao se atentarem às formas linguísticas e entenderem os conceitos envolvidos. O professor, portanto, pode se valer de momentos de caráter mais implícito ou explícito para desenvolver o tópico em estudo. No entanto, são necessários momentos em que o professor chame a atenção dos estudantes para determinados aspectos do *input* que não tenham sido percebidos e, por isso, não resultaram na aprendizagem de novos elementos da LE. Além disso, conforme Schmidt (1990), o papel do ensino explícito se mostra mais relevante ainda quando tratamos do processo de aprendizagem destinado a adultos, que necessitam se atentar aos detalhes do *input* que não haviam percebido antes, diferentemente das crianças que costumam se atentar aos detalhes da forma enquanto estão atentas ao conteúdo.

Schmidt (1990) afirma que não há aprendizagem sem atenção por parte do aprendiz. O pesquisador argumenta que a atenção está presente tanto na aprendizagem intencional, como na incidental e, por isso, é inerente ao aprendizado. No entanto, o autor ressalta que tanto a consciência quanto a atenção são muito importantes para facilitar o desenvolvimento da língua-alvo. Para entender melhor, Schmidt evidencia a relação entre consciência e aprendizado consciente. Sob sua perspectiva, existem três tipos de consciência: consciência como ciência (*awareness*), que se refere ao fato de o aprendiz ter ciência do aspecto formal em estudo; consciência como intencionalidade (*intentionality*), que diz respeito ao ato consciente e

voluntário de estudar determinado aspecto; e consciência como conhecimento (*knowledge*), que diz respeito ao *continuum* entre conhecimento explícito e tácito sobre aspectos da língua. A consciência como ciência e a atenção são necessárias, na visão do autor, para que ocorra o aprendizado.

Ainda conforme Schmidt (1990), a consciência como ciência (*awareness*) pode ser subdividida em três níveis: a percepção (*perception*), o notar (*noticing*) e o entendimento (*understanding*). O nível de percepção, considerado o mais baixo, se refere ao momento em que existe um registro de observação, mas que não possui um grau elevado de atenção e, por isso, ainda não é considerado um ato consciente e não será necessariamente processado em seguida; já o nível mais alto, o entendimento, diz respeito a um conhecimento mais abstrato e profundo sobre o sistema cujas regras foram apreendidas. Contudo, é o segundo nível que é considerado um dos termos-chave da teoria de Schmidt e o mais relevante para se entender o papel da instrução explícita.

O *noticing* se refere ao ato de notar, manter a atenção consciente sobre determinado aspecto linguístico do *input*. Em nosso caso, refere-se à percepção e consciência dos sons da língua alvo, em comparação aos da língua materna, bem como notar as diferenças entre os padrões grafo-fônico-fonológicos das duas línguas (Silveira; Alves, 2009). Nessa esteira, “notar significa mais do que a mera percepção do sinal acústico; é preciso que haja o processamento das diferenças entre os padrões fonético-fonológicos da língua-fonte e da língua-alvo” (Silveira; Alves, 2009, p. 151). Os aspectos que foram notados serão convertidos em *intake*, que se refere “à porção do input que o aprendiz nota”²⁰ (Schmidt, 1990, p. 139, tradução nossa) e se encontra na memória de curto prazo. O *intake* pode se transformar em conhecimento e posteriormente estar presente no *output* (produção oral) do aluno, caso sejam trabalhados tais aspectos em sala de aula. Dessa maneira, para desenvolver os aspectos fonéticos o aprendiz deve estar atento aos detalhes específicos desse componente e notar tais aspectos no *input* para que, possivelmente, possa entender e produzir os sons que são diferentes da língua materna. Além disso, o fato de se atentar aos detalhes e perceber as diferenças entre as estruturas pode contribuir para que o aprendiz avalie seu próprio *output* e possa corrigir sua produção incorreta (*notice the gap*). O professor, então, seria o facilitador do *intake*, ao conduzir o aluno para se atentar a aspectos do *input* não notados anteriormente.

²⁰ “intake is that part of the input that the learner notices” (Schmidt, 1990, p. 139).

Como argumentam Moraes, Ferreira e Brisolará (2021), o português brasileiro e o espanhol apresentam um certo grau de familiaridade. No entanto, existe uma série de aspectos que diferenciam os dois sistemas que precisam ser aclarados ao aluno, dado que, muitas vezes o aprendiz não percebe essas distinções. Silveira e Alves (2009) afirmam que existe uma tendência de deduzir o padrão fônico da LE como se fossem estímulos característicos da língua materna, o que pode prejudicar a notação do aluno acerca dos novos sons. Dessa forma, o professor deve estimular em sala de aula a percepção sobre os sons e a sua produção a partir da exposição ao *input*, ressaltando como se pode melhorar a articulação.

Vale ressaltar que o detalhamento e a atenção para determinados aspectos do *input* não garantem a sua internalização, uma vez que o papel da consciência e da atenção é facilitar o desenvolvimento do aluno. Além disso, muitas vezes os efeitos não serão vistos a curto prazo, já que alguns alunos demorarão para comparar e notar sua produção. Outro ponto a se destacar é que cada aluno possui seu próprio desenvolvimento da língua e há diversos fatores envolvidos nesse processo tais como aptidão, idade, motivação, conhecimento e entendimento dos demais aspectos da língua, visto que “a aprendizagem de línguas não é um processo linear e progressivo de domínio de elementos individuais, mas um processo orgânico e dinâmico”²¹ (Ellis, 2015, p. 9, tradução nossa) em que o domínio dos aspectos lexicais, gramaticais, pragmáticos e fonético-fonológicos são interdependentes. Assim, a instrução formal só surtirá efeito se o aluno estiver no nível de preparo exigido para aprender o tópico em estudo.

A instrução explícita, neste caso instrução explícita de pronúncia, como estratégia pedagógica está de acordo com essa necessidade de fazer com que os aprendizes se atentem e notem as diferenças articulatórias e prosódicas entre a língua materna e a língua estrangeira. VanPatten (1990) argumenta que nem todos os alunos terão a capacidade de perceber o conteúdo da mensagem e a forma ao mesmo tempo, sendo necessários momentos em que haja a chamada de atenção para um aspecto específico. Desse modo, é muito importante que a instrução de pronúncia constitua uma das etapas do plano de aula, ao dar uma pausa nas atividades de uso da língua para focalizar um aspecto fonético (presente no *input* ou na fala dos alunos) que pode ajudar no desenvolvimento da pronúncia em situações de interação.

Derwing (2018) sugere que os sons da LE devem ser percebidos com precisão para que

²¹ “language learning is not a linear, incremental process of mastering discrete elements but an organic and dynamic process” (Ellis, 2015, p. 9).

sejam produzidos corretamente. A respeito disso, Alves e Magro (2011) opinam que

para que a aquisição ocorra, os aspectos da L2 precisam ser notados pelos aprendizes; isso pode revelar-se difícil no que diz respeito à fonologia da segunda língua, já que os sons da L2 tendem a não ser percebidos facilmente pelos aprendizes. Nesse sentido, a instrução explícita pode ser de grande utilidade (Alves; Magro, 2011, p. 74, tradução nossa).²²

Nessa esteira, Thomson e Derwing (2014) também consideram que a instrução formal pode ter impacto significativo, pois orienta a atenção do aluno à informação fonética e pode direcioná-lo para a pronúncia correta através da explicitação das características fonético-fonológicas. Assim, o aprendiz pode comparar a sua produção ao de um nativo e se dar conta dos sons que ainda não foram consolidados. Essa produção monitorada pode servir como maneira de automatizar os aspectos analisados e de utilizar essa produção como *auto-input* do aluno (Silveira; Alves, 2009). Giovaninni *et al.* (2009) consideram que é essencial saber ouvir-se e identificar a sua forma de articular e produzir os sons, a fim de que possam se automonitorar e autocorriger o que for necessário.

Dessa maneira, o trabalho do professor de pronúncia é o de fomentar a exposição do aluno ao *input* acústico, estimular a atenção do aluno, chamar a atenção para os detalhes fonéticos que podem ter sido despercebidos, auxiliar no entendimento sobre os mecanismos envolvidos na produção articulatória e garantir esse trabalho dentro de um ambiente comunicativo, em que os aprendizes possam aplicar o conhecimento estudado em práticas significativas de uso da língua. Nesse sentido, tanto a exposição ao *input* quanto a instrução explícita são importantes, já que o desenvolvimento da ação pedagógica se faz a partir da percepção e atenção aos aspectos do componente fonético-fonológico e a aclaração sobre a produção dos sons. Gomes, Lucena e Silva (2020) fortalecem essa perspectiva ao afirmar que

os aprendizes, ao perceberem os sons que estão a produzir, comparam-nos com os sons da língua alvo e, a partir de uma tomada de consciência das divergências e convergências dos sistemas fonológicos das duas línguas, bem como das divergências entre os sons produzidos e os sons esperados, desenvolvem a habilidade de realocar a sua produção sonora conforme a língua-alvo (Gomes; Lucena; Silva, 2020, p. 6).

O ensino de pronúncia, com base na instrução explícita, promove a reflexão e entendimento sobre o componente fonético-fonológico das duas línguas e fomenta a autoavaliação da produção fonética na LE, além de oferecer suporte para a correção da

²² “However, for acquisition to occur, the L2 aspects must be noticed by learners; this might prove difficult as far as second language phonology is concerned, as the L2 sounds tend not to be easily perceived by learners. In this sense, explicit instruction might be of great use” (Alves; Magro, 2011, p. 74).

pronúncia. Nesse sentido, consideramos que a instrução explícita de pronúncia deve figurar nas atividades propostas deste material, dado o seu potencial papel facilitador de perceber os detalhes da forma para tentar produzi-la em sua expressão oral, a partir de uma atenção seletiva.

4 OS SISTEMAS FONÉTICO-FONOLÓGICO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Neste capítulo, exploraremos concisamente alguns aspectos fonético-fonológicos do espanhol e do português brasileiro (PB), com o intuito de descrever, comparar e prever algumas das dificuldades que o aprendiz brasileiro pode ter ao desenvolver a pronúncia da LE, dado que, ao pronunciar a língua estrangeira, o aprendiz tende a utilizar os padrões fonético-fonológicos da língua materna e não perceber ou não conseguir produzir os sons da LE em desenvolvimento. Tais dificuldades devem figurar no plano de aula destinado a alunos brasileiros para que sejam focalizados os aspectos que eles tendem a demorar a chegar à acurácia. Apesar de as duas línguas possuírem familiaridade, cada uma apresenta suas particularidades e devem ser esclarecidas aos alunos para que percebam as diferenças e possam produzir os sons com mais clareza. Vale destacar que o objetivo não é descrever todos fenômenos das duas línguas de forma exaustiva, mas, sim, pôr em evidência aqueles que podem constituir equívocos e, possivelmente, afetar a inteligibilidade e compreensibilidade no momento da fala.

Iniciaremos com a descrição do sistema fonético-fonológico do espanhol, depois exploraremos o sistema do português brasileiro e finalizaremos com a comparação entre os dois sistemas, que nos permitirá presumir as principais dificuldades dos estudantes por brasileiros e, por consequência, os conteúdos fônicos que são importantes para a aula de pronúncia em nosso contexto.

Antes de iniciarmos a exploração dos dois sistemas, convém mencionar a respeito da variabilidade da língua. Moreno Fernández (2000) afirma que existe uma unidade fundamental do idioma, ou seja, traços essenciais que caracterizam a língua. Contudo, não se pode desmerecer a variedade linguística e a multiplicidade de manifestações fonéticas que podem aparecer decorrentes da área geográfica, do grupo social, do grau de familiaridade/formalidade entre os falantes, entre outros fatores. Em outras palavras, não podemos considerar a língua como um sistema homogêneo e isento de variações, uma vez que a língua se realiza nos usos do falante, que podem desviar da norma. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que na aula de espanhol-LE podemos ter professores e alunos de diferentes origens e estilos – que podem ter diferentes dificuldades para aprender o idioma –, bem como alunos que podem necessitar aprender o espanhol para se comunicar em uma região hispânica específica. Conhecer as variedades da língua é importante tanto para entender que a língua é variável e

condicionável às circunstâncias do falante, como também para permitir que o aluno se aproxime e utilize a que lhe for mais conveniente para os seus interesses. Em virtude disso, é muito importante ampliar a visão do aluno para as diferentes realidades fonéticas que ele pode encontrar nas distintas regiões que falam o espanhol. Ademais, vale a pena explicar ao aluno sobre o desprestígio que algumas ocorrências fonéticas podem ter na comunidade linguística, uma vez que conscientiza o aluno sobre a possível recepção que o ouvinte pode ter ao escutar tais ocorrências.

Andión Herrero e Gil Burmann (2013) argumentam que devemos levar em consideração, nas aulas de espanhol-LE, dois pressupostos: a unidade do espanhol como sistema estandardizado e válido para as normas cultas dos países de língua espanhola e a complexidade das variações geográficas. A língua *estándar*, conforme os autores, se refere a uma língua espanhola geral, que não se identifica com nenhuma variedade específica, mas possui os elementos principais e comuns aos seus usuários. Ainda de acordo com os autores, se os estudantes aprendem uma língua fora de um entorno hispânico, ou seja, estudam a língua em um país cuja língua oficial não é o espanhol, o modelo *estándar* é básico e relevante nesse contexto. Nesse sentido, parte-se de um modelo padrão da língua para depois introduzir aspectos referentes à sua realização nas variações dialetais. Contudo, é também importante que o professor possa apresentar a sua própria variedade preferível, além de levar em consideração a variedade que o curso/livro adotado prioriza, para que sejam apresentados aos alunos a diversidade linguística inerente a toda e qualquer língua. Igualmente importante é conhecer os interesses dos alunos e oferecer a eles fontes de *input* que lhes permitam conhecer e aprender variedades específicas.

Levando isso em consideração, quando tratamos do ensino de pronúncia, devemos apresentar ao aluno as realizações gerais de produção dos sons, conforme a norma culta, porém trazendo, sempre que oportuno, considerações a respeito das variações da língua e a diversidade de manifestações fonéticas. Do mesmo modo, é fundamental explicar aos alunos a respeito da variedade fonológica que algumas regiões geográficas evidenciam, a fim de que possam enriquecer seus conhecimentos a respeito do sistema da língua e possam assumir uma das variedades estudadas.

No mundo, há 21 países que têm o espanhol como língua oficial. Moreno Fernández (2000, p. 38), retomando os estudos de Henríquez Ureña, organiza os países que têm o espanhol como língua materna em oito áreas gerais (cinco da América e três da Espanha), que são

representadas pelos usos linguísticos das cidades e regiões mais influentes. As áreas são: i) caribenha (representada pelos usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana ou Santo Domingo); ii) mexicana e América Central (usos da Cidade do México); iii) andina (usos de Bogotá, La Paz ou Lima); iv) região rioplatense e do Chaco (usos de Buenos Aires, Montevidéu e Assunção); v) chilena (representada pelos usos de Santiago); vi) castelhana (usos de cidades como Madrid ou Burgos); vii) andaluza (usos de Sevilha, Málaga ou Granada) e; viii) canária (região de Las Palmas ou Santa Cruz de Tenerife). Podemos encontrar diferenças linguísticas entre as áreas do espanhol e até mesmo dentro de cada área, uma vez que essa organização prevê realizações aproximadas das regiões em certa medida, mas que não renega a heterogeneidade presente em cada grupo.

Nas seções seguintes, tentamos explicar os sistemas fonético-fonológicos das duas línguas de maneira geral, indicando algumas variações fonéticas, na medida do possível. Não abarcamos todos os fenômenos fonéticos, uma vez que nosso intuito não é apresentar amplamente todas as realizações de pronúncia possíveis, mas, sim, indicar aquelas que são mais relevantes e significativas para a aprendizagem da pronúncia do espanhol-LE.

4.1 O sistema fonético-fonológico do Espanhol²³

4.1.1 O sistema vocálico

O espanhol possui um sistema vocálico simples e simétrico, constituído por cinco fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, que se mantêm tanto em posição átona como em tônica, e em posição inicial, medial e final de palavra. Vejamos a figura a seguir que demonstra a combinação entre modo e lugar de articulação das vogais, que forma o “triângulo articulatório”:

	anterior	central	posterior
alta	i		u
média		e	o
baixa		a	

Figura 1 - Articulação das vogais em espanhol

²³ Tomamos como base para a escrita desta seção os trabalhos de: Sánchez e Matilla (1974), Conde (2001), Guitart (2004), Gil Fernández (2007), Quilis (1993, 2009), Masip (1999, 2010), Hualde (2014), Brisolara e Semino (2016), Blank e Motta-Avila (2020), Brisolara e Silva (2020) e Milan e Kluge (2020).

Pelas características apresentadas, as vogais /i,u/ são mais fechadas, as vogais /e,o/ são consideradas médias altas, ou seja, semifechadas, e a vogal /a/ é aberta.

Os fonemas vocálicos podem apresentar pequenas variações de fechamento ou abertura, ou de anterioridade ou posterioridade, mas não constituem grandes mudanças no padrão vocálico. A qualidade das vogais é bastante estável nas zonas do espanhol, embora ocorram algumas pequenas variações.

Conforme Hualde (2014), os falantes de escolaridade baixa tendem a fazer desvios entre as vogais médias e altas nas sílabas pré-tônicas, como *cevil* no lugar de *civil*, e até *escuro* no lugar de *oscuro*. Além disso, na região mexicana e andina percebe-se que ocorre a elisão (omissão) de vogais átonas antes de /s/, como *caf(e)sito*, *pes(o)s*. Na fala espontânea e relaxada também é comum a elisão das vogais, principalmente quando se tem dois segmentos iguais na cadeia da fala, como *d'esto* (de esto), *qu'es* (que es).

Em algumas regiões andaluzas, podemos encontrar os alofones [ɛ] e [ɔ] das vogais médias, por exemplo, antes de /-s/ muda, para indicar plural quando se omite o <s> ao final de palavras (Hualde, 2014). Quilis (1993), retomando os estudos de Navarro Tomás (1957), também indica que as vogais médias seriam mais abertas em contato com os fones [r], [x] e quando fazem parte de ditongos crescentes. Além disso, a vogal /o/ é aberta quando se encontra em sílaba travada por consoante; enquanto a /e/ é aberta se está travada por qualquer consoante que não seja [d], [s], [θ], [m] ou [n].

Quilis (2009) considera que no espanhol há cinco alofones orais [i,e,a,o,u] e cinco nasais [ẽ,ĩ,ã,õ,ũ] em distribuição complementar²⁴. Um alofone vocálico nasal se realiza em espanhol quando se encontra entre duas consoantes nasais (*mano*, *mañana*, *amante*) ou depois de pausa e antes de consoante nasal (*amamantar*, *entren*). No demais casos, se realiza como vogal oral.

Também vale destacar que as vogais, quando estão em posição final do grupo fônico seguido de pausa, podem apresentar relaxamento, isto é, perder um pouco a intensidade e o timbre. Contudo, esse relaxamento não é tão intenso e, ainda assim, conservam seu timbre característico. Na região chilena, argentina e andaluza, de acordo com Gil Fernández (2007), as vogais tônicas tendem a se alargar mais. Contudo, de maneira geral, as vogais tônicas não são alargadas e são pronunciadas de maneira mais curta.

²⁴ Significa que é o contexto que indica o aparecimento de determinada variante do fonema.

No espanhol, podemos encontrar sequências vocálicas dentro de uma mesma sílaba ou em sílabas distintas. Quando há duas vogais numa mesma sílaba, chamamos de ditongo; quando há três vogais na mesma sílaba, chamamos de tritongo; e quando as vogais estão em sílabas diferentes, ocorre o hiato.

Os ditongos podem ser crescentes (quando a vogal alta se junta a vogais médias ou baixas) ou decrescentes (quando as médias ou baixas se somam às altas). Há também os casos em que as vogais altas se encontram na mesma sílaba, constituindo núcleo silábico a que for produzida com maior intensidade. Então, podemos encontrar no espanhol: i) ditongos crescentes formados por: /i,u/ + /e,a,o/, como em *viejo*, *Grecia*, *imperio*, *igual*, *muerto*, *cuota*; ii) ditongos decrescentes, formados por: /e,a,o/ + /i,u/, como em *reina*, *deuda*, *aire*, *pauta*, *boina*, *roura*; e iii) ditongos homogêneos: /i/ + /u/ ou /u/ + /i/, como em *diurno*, *juicio*.

Nos ditongos crescentes, o núcleo silábico se encontra na segunda vogal (/e,a,o/), enquanto a primeira (/i,u/) constitui a margem silábica pré-nuclear. A vogal alta que forma o pré-núcleo é chamada de semivogal²⁵ e se realiza como [j] ou [w], como em *t[je]ne* (tiene) e *b[we]no* (bueno). Já nos ditongos decrescentes, ocorre o fenômeno inverso. O núcleo silábico (/e,a,o/) se posiciona no primeiro lugar e as vogais altas constituem a margem silábica pós-nuclear, como em *[aj]re* (aire) e *c[ew]ta* (ceuta). Nos ditongos homogêneos, o núcleo silábico pode ser /i/ ou /u/, dependendo da intensidade, por exemplo em *viuda*, a primeira vogal <i> é semivogal e a segunda <u> é núcleo; enquanto em *ruinas*, a primeira vogal <u> é semivogal e a segunda <i> é núcleo silábico.

Os tritongos se formam quando há a junção de três vogais na mesma sílaba. A vogal mais aberta constitui núcleo silábico e as outras duas são semivogais. Podemos encontrar tritongos formados por /iai/, /iei/, /uei/ ou /uai/, como em *cambiáis*, *Uruguay*, *estudiéis* e *buey*.

Por fim, os hiatos são combinações de duas vogais que pertencem a sílabas diferentes e, portanto, formam o núcleo de cada sílaba. Eles podem ser formados pelas vogais médias /e,o/ (*poema*, *eólico*), pela vogal /a/ + vogal média /e,o/ (*leal*, *aéreo*), pela combinação de duas vogais altas (*jesuítico*), sendo uma tônica, e pela combinação de uma vogal fechada tônica com vogal

²⁵ Para alguns teóricos, como Hualde (2014), a vogal alta que se realiza antes do núcleo é chamada de semiconsoante, enquanto a que se apresenta após o núcleo silábico é chamada de semivogal. Neste trabalho, consideramos ambas como semivogais.

média ou baixa (*oído, ortografía*). Os hiatos formados por <ia> não são tão comuns na língua espanhola e a maioria permanece como ditongo na sílaba, como em *magia, alquimia, academia*.

Quilis (1993) indica que alguns fenômenos fonéticos podem afetar as sequências vocálicas, como por exemplo a dissimilação de duas <i>, como em *cencia* (ciencia), *pacencia* (paciencia), assimilação das vogais para aproximar o traço de altura, como em *treigo* (traigo), e perda de um dos elementos da sequência vocálica, como em *dicinueve* (diecinueve), *vintidós* (veintidós) e *uropa* (Europa).

Guitart (2004) chama a atenção para o fato de que alguns encontros vocálicos podem ser pronunciados de maneira diferente, a depender da região. Por exemplo, em algumas variedades a palavra <piano> pode ser pronunciada como ditongo *p[ja]no* ou como hiato *p[i.a]no*. O mesmo ocorre com as palavras *video/vídeo periodo/período* e *cardiaco/cardíaco*, que podem receber dupla pronúncia e até dupla acentuação. Contudo, conforme o *Diccionario Panhispánico de Dudas*, a forma proparoxítona é mais comum na Espanha, enquanto a forma paroxítona é usada de forma majoritária nos países da América Latina.

As conjunções aditivas <y> e <u> podem ser semivogais se estão entre uma consoante e vogal ou entre duas vogais, devido ao processo de agrupação silábica. Por exemplo, em *miró y andó*, a conjunção <y> se agrupa foneticamente à próxima vogal, formando um ditongo [ja]. O mesmo ocorre com a conjunção <u>, que aparece quando a próxima palavra começa pela vogal [o], como vemos em *uno u otro* que na fala produz o ditongo [wo].

4.1.2 O sistema consonantal

De acordo com Brisolara (2016), com relação ao sistema consonantal do espanhol, podemos encontrar dois subsistemas: um que representa o falar de grande parte da Espanha, exceto Andaluzia e Ilhas Canárias, formado por 19 fonemas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /r/, /r/, /f/, /θ/, /s/, /j/, /x/, /tʃ/, /l/ e /ʎ/), e outro composto por 17 fonemas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /r/, /r/, /f/, /s/, /j/, /x/, /tʃ/ e /l/), típico da América, Ilhas Canárias e Andaluzia.

Começando pelas consoantes oclusivas, em espanhol encontramos os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/. O fonema bilabial surdo /p/ ocorre com a consoante <p> em início ou final de sílaba, como em *pato, culpa, apto*. O fonema bilabial sonoro /b/ se relaciona aos sons das letras e <v>, como *beso, blanco e vaso* e em alguns casos com a letra <w>, como em *Wagner*.

Contudo, em algumas regiões mexicanas, podemos encontrar o fone [v] para as palavras escritas com <v>, devido à proximidade com o inglês.

Se a letra ou <v> não está em posição inicial absoluta, nem depois de consoante nasal ou depois de pausa, é comum que se pronuncie a fricativa [β], como em *abogado*, *absoluto*, *salvaje* e *la vaca*. Se está em posição inicial absoluta, depois de nasal ou pausa, se pronuncia como [b]: *vaca*, *burrito*, *ambición*.

A dental surda /t/ ocorre como [t] em qualquer posição, como *tuteo*, *atlas*, *étnico*, sem inserção de epêntese vocálica na posição de coda. Já a dental sonora /d/ possui dois alofones: um oclusivo [d], quando a consoante <d> está precedida de consoante nasal, lateral /l/ ou depois de pausa, como em *dos*, *documento*, *andar*; e outro fricativo [ð], nos demais casos, como em *ese dedo*, *mojado*.

A oclusiva velar surda /k/ ocorre quando há a presença da letra <k> ou da letra <c> seguida de <a,o,u> ou quando se tem a sequência <qui>, <que>. Por exemplo, nas palavras *cama*, *coche*, *quiso*, *kilo*, as consoantes supracitadas se realizam como [k]. Quando a letra <c> está em posição de coda, como em *director*, ela pode ser pronunciada como [k] ou ser omitida, quando se está em contextos informais. Por sua vez, a velar sonora /g/ se relaciona ortograficamente à letra <g> seguida de <a,e,u>, ao dígrafo <gu> seguido de <e,i> ou à <g> em qualquer encontro consonantal (gr,gl,gn,etc). Ele possui dois alofones. O fone [g] ocorre quando a consoante <g> aparece em posição inicial absoluta, depois de pausa ou depois de consoante nasal, como em *guerra*, *globo*, *gótico*, *angustia*. Já o alofone fricativo [ɣ] ocorre nos demais casos, como em *ese gato*, *algo*, *pago*.

De acordo com Quilis (2009), em posição de coda, pode ocorrer a neutralização²⁶ dos fonemas oclusivos, isto é, se perde o contraste fonológico que existia antes entre fonemas do mesmo modo e ponto de articulação. Assim, as oposições /p/ - /b/, /t/ - /d/, /k/ - /g/ se neutralizam e resultam nos arquifonemas²⁷ /B/, /D/ e /G/, respectivamente. A ausência de oposições implica em realizações variáveis que dependem tanto da intenção e da ênfase do falante, como da norma da região. Por exemplo, em *perfecto*, podemos encontrar perfe[k]to, perfe[g]to, perfe[ɣ]to, ou, até mesmo, perfe[h]to, perfe[s]to ou a elisão do fonema. Elidir o fonema em posição de coda

²⁶ A neutralização ocorre quando uma oposição fonológica deixa de ser relevante em determinado contexto silábico (Quilis, 2009).

²⁷ Arquifonema é o resultado da neutralização. Diz respeito ao conjunto de traços distintivos comuns aos fonemas que sofreram neutralização (Quilis, 2009).

silábica, inclusive, é comum em contextos mais informais. Hualde (2014) também afirma que é comum ver a realização de /d/ final como fricativa surda [θ] na região do centro e norte da Espanha, como salu[θ] (salud), se[θ] (sed). Outra variação que se costuma ver é a perda da /d/ intervocálica, especialmente no grupo <ado> em algumas regiões da América e em quase toda a Espanha (Quilis, 1993; Sánchez; Matilla, 1974). Contudo, Quilis (2009), sugere que se evite a omissão da consoante oclusiva ou a substituição por outro som de diferente lugar de articulação. Normativamente, as realizações podem ser: conservação do fonema tradicional: a[p]to (apto), a[k]to (acto), a[b]soluta, (absoluto), e[t]nia (etnia); sonorização das oclusivas surdas: a[b̥]to (apto), a[g̥]to (acto), e[d̥]nia (etnia); ou fricativização das oclusivas: a[β]to (apto), a[ɣ]to (acto), e[ð]nia (etnia), a[β̞]soluta (absoluto).

O espanhol possui três consoantes nasais: /m/, /n/ e /ɲ/. A bilabial /m/ se produz quando a letra <m> está em posição de ataque ou coda, como em *amarillo*, *amar*, *sombra*. O fonema /n/ se relaciona ortograficamente à letra <n> e pode se realizar tanto em começo ou fim de sílaba: *nivel*, *ancho*, *cantan*, *novillo*. Já a palatal /ɲ/ se relaciona à consoante <ñ> e só a encontramos em posição de ataque, como em *pequeño*, *viña*, *roñoso*.

Quando os fonemas nasais estão no final de sílaba, ocorre o fenômeno da neutralização, em que os fonemas perdem os traços opostos e compartilham as mesmas características: nasal e sonoro. Representa-se pelo arquifonema /N/ a neutralização das nasais. Essas variações fonéticas tendem a assimilar o ponto de articulação da consoante seguinte, por isso encontramos diferentes alofones: [m] antes de consoante bilabial (*bomba*), [m̠] antes de labiodental (*anfiteatro*), [n̠] antes de dental (*un diente*), [n] antes de consoante alveolar (*enseñar*), [n̟] antes de palatal [*ancho*] e [ɲ] antes de consoante velar (*tango*).

Analisando os sons fricativos do espanhol, podemos encontrar os fonemas /f/, /θ/, /s/, /j/ e /x/. O fonema /f/ se associa com a letra <f> e se realiza tanto em posição de ataque como de coda com o som [f], como em *foco*, *flojo*, *oftalmólogo*.

A coexistência dos fonemas /θ/ e /s/ no sistema do espanhol ocorre somente em algumas regiões da Espanha. Na zona castelhana e em algumas regiões da Andaluzia podemos encontrar a distinção entre esses dois fonemas. Nesse caso, o fonema /θ/ se relaciona aos grafemas <c> seguido de <e,i> ou <z> seguido de vogal, como em *zumo*, *voz*, *cien*, *cenicero*. Já o fonema /s/ se relaciona à produção de [s] em qualquer posição da cadeia de fala, como em *vaso*, *misa*, *bolígrafos*. No entanto, podemos encontrar duas outras variações: o *ceceo* e o *seseo*. O *ceceo*

ocorre em algumas regiões rurais andaluzas e se caracteriza pela utilização somente do som [θ] para os grafemas <s>, <z>, <ce> e <ci>. Desse modo, as palavras *cerro*, *zumo* e *salado* têm o [θ] como primeiro segmento. Já o seseo, fenômeno característico da América, de algumas regiões andaluzas e das Ilhas Canárias, só possui a presença do fonema /s/ para todos os casos em que há os grafemas <s>, <z>, <ce> e <ci>, como em *nuez*, *ciudad* e *salto*.

De acordo com Quilis (1993), pode haver sonorização do fonema /s/ se está antecedendo um segmento sonoro, como em *mismo* e *muslo*, onde o <s> se pronuncia como [z]. No entanto, a sonorização não se dá de maneira acentuada, resultando na realização menos intensa do fone [z]. Guitart (2004) também chama atenção para o fato de que a /s/ ao final de palavra pode ser aspirada, como em e[h]te (este), do[h] (dos), e[h]tamo[h] tri[h]te[h] (estamos tristes), fenômeno que ocorre em alguns locais da região rioplatense, caribenha e andaluza. Quilis (2009) indica que em algumas variedades podemos encontrar também a supressão do fonema /s/ na posição de coda. Nesse caso, a vogal tende a abrir-se para indicar o plural: tien[ɛ] (tienes), gat[ɔ] (gatos), característica do estilo informal e de grupos sociais menos escolarizados.

O grafema <x> pode se realizar como [s] ou [ks] ~ [gs] ~ [ɣs] se está em início de palavra, como *xilófono*, *xenofobia*; já se está em posição medial, se pronuncia como [ks] ~ [gs] ~ [ɣs], como é o caso de *exámen*, *taxi*, *éxito*. Em alguns casos, podemos inclusive encontrar o som velar [x] para topônimos ou nomes de pessoas, como *México*, *Oaxaca*, *Xavier*, entre outros.

O fonema velar surdo /x/ é representado ortograficamente pela consoante <j> seguida de vogal e pela consoante <g> seguida de <e,i>. Nas palavras *gente*, *gitano*, *lejos*, *mujer* a letra em destaque se pronuncia como [x]. Conforme Hualde (2014), em algumas regiões do norte e centro de Espanha este fonema se pronuncia como fricativa uvular [χ] e nas variedades andaluzas e canárias, como aspirado [h], que pode ser faríngeo ou laríngeo. Na América, como México, Chile, Peru e Argentina, podemos encontrar o som velar [x], menos estridente do que na Espanha, e o som aspirado [h], comum no Caribe, América Central e Colômbia.

O uso da fricativa palatal /j/, em algumas variedades da Espanha e da América, corresponde tanto ao grafema <y> em início de sílaba, como ao dígrafo <ll>, o que resulta na pronúncia idêntica dos pares *olla/hoya*, *halla/aya*²⁸. Hualde (2014) afirma que essa consoante

²⁸ Também chamado de defonologização, ocorre quando dois fonemas deixam de se opor em todos os contextos em que possam aparecer (Quilis, 2009).

é pronunciada com um grau de obstrução variável, que pode ir desde uma semivogal [j] a fricativa [j̥], oclusiva [j̥] e africada [tʃ].

Quando se elimina a oposição entre os sons dos grafemas <y> e <ll>, dizemos que ocorre o fenômeno do *yeísmo*; já quando se faz a diferenciação dos sons, ocorre o fenômeno do *elheísmo*. A maioria dos países que falam espanhol são yeístas, ou seja, pronunciam os dois grafemas da mesma maneira, e poucos fazem a distinção entre eles, o que configura o *elheísmo*. Podemos encontrar variações yeístas em diversas zonas. Guitart (2004, p. 139) chama essas variações de *dzeísmo*, *zeísmo* e *feísmo*. O *dzeísmo* ocorre quando se tem unicamente a africada /dʒ/ para os grafemas <y> e <ll>, pronunciando os pares mínimos *calló* e *cayó* como [dʒ]. Podemos encontrar essa variação em algumas regiões da Espanha e da América Central. Já o *zeísmo* e *feísmo* são próprios da região rioplatense que utiliza as fricativas *rehiladas* (chiadas) [ʒ] e [ʃ] para as letras em questão. É comum observar a variante sonora [ʒ] na fala de pessoas mais velhas, enquanto os jovens e mulheres têm preferência pelo som surdo [ʃ].

Já o *elheísmo* pode ser constituído pela utilização da lateral /ʎ/ para o dígrafo <ll> e a fricativa /j/ para o grafema <y>. Essa variedade pode ser encontrada na zona castelhana, por pessoas mais conservadoras e rurais, e na Bolívia. Assim, nas palavras *lluvia*, *llanto* e *lloro*, a <ll> se pronuncia como [ʎ] e a consoante <y> nas palavras *yo*, *yeso*, *playa* se pronuncia como [j]. Já no Paraguai, por exemplo, podemos encontrar uma variação, na qual o dígrafo <ll> é pronunciado como [ʎ], enquanto a consoante <y> como [dʒ]. Guitart (2004) também nota que pode existir fenômeno *elheísta* sem a presença da lateral /ʎ/, como é o caso de Iquitos, no Peru, em que a consoante <y> é falada como fricativa [j] e o dígrafo <ll> como africada [dʒ].

A outra lateral líquida que há no espanhol é /l/. Em posição de ataque ou intervocálico se apresenta como lateral alveolar [l], como em *luz*, *lengua*, *alas*. Contudo, se está em posição de coda, podem surgir alofones, em distribuição complementar: permanece lateral alveolar se vai seguido de vogal, de pausa ou qualquer consoante que não seja dental, interdental ou palatal (*mal*, *el aire*, *pulpo*); já se estiver diante de dental (*alto*, *el toro*), interdental²⁹ (*calzar*) ou palatal (*el chacal*, *el llavero*), assimila o ponto de articulação da consoante seguinte.

A africada /tʃ/ só aparece em posição de *onset* e se relaciona graficamente ao dígrafo <ch>. Dessa maneira, encontramos o som [tʃ] nas palavras *muchacho*, *borracho*, *chico*. Guitart

²⁹ Nas variedades *seseantes*, não ocorre esse fenômeno.

(2004) indica que na variedade panamenha e cubana o fonema /tʃ/ possui o alofone [ʃ] quando está entre vogais, como em mu[ʃ]o (mucho) e e[ʃ]ar (echar).

Por fim, no espanhol encontramos duas consoantes vibrantes (róticos): a vibrante simples /r/ e a vibrante múltipla /r/. A vibrante simples [r] ocorre quando aparece <r> no interior de palavra seguida de vogal, quando está em grupos consonânticos ou se a consoante precedente não é <s>, <n> ou <l>, como em ba[r]ato (barato), ab[r]o (abro) e co[r]azón (corazón). Já a vibrante múltipla /r/ possui um alofone [r] que parece quando a <r> está em posição inicial de palavra (*río, ropa*), em posição medial precedida de <s>, <n> ou <l> (*Enrique, Israel*), e quando aparece o grafema <rr> no interior da palavra (*terrible, torre*). Assim os pares a seguir têm oposição fonológica, pois há o contraste entre os dois fonemas: *pero/perro, quería/querría, moro/morro*.

Em posição de coda, há a neutralização dos dois fonemas, resultando no arquifonema /R/. Desse modo, quando a <r> está em posição de coda, podemos utilizar a vibrante simples ou múltipla, conforme decisão do falante: ama[r] ou ama[r], ca[r]ta ou ca[r]ta, á[r]rbol, á[r]bol. De acordo com Hualde (2014), em algumas regiões da Andaluzia, Extremadura e Caribe é comum se neutralizar o contraste entre /l/ e /r/ ao final de sílaba, não mantendo distinção entre palavras como *mar* e *mal*, por exemplo. O resultado pode ser a pronúncia da palavra *carne*, por exemplo, como ca[r]ne, ca[l]ne ou ca[h]ne ou até mesmo sofrer elisão. Contudo, esse fenômeno não é bem visto pela comunidade linguística e o ouvinte pode reagir de maneira preconceituosa.

4.1.3 Aspectos prosódicos: a sílaba e o acento

A seguir, apresentamos algumas características do espanhol que se relacionam com a estrutura prosódica da língua, tais como a silabificação, o acento e o ritmo da fala.

A sílaba se caracteriza, conforme Gil Fernández (2007), como uma unidade de tipo articulatória, acústica, perceptiva e psicológica que agrupa sons em partes mínimas, com uma estrutura interna delineada. Assim, os segmentos vocálicos e consonantais se juntam para formar as sílabas e estas se juntam para formar palavras em enunciados. As sílabas, como unidades mínimas da cadeia da fala, podem ser constituídas por: ataque (início), núcleo (centro) e coda (final da sílaba). O núcleo, obrigatoriamente, é uma vogal e tem o máximo de intensidade, sonoridade, perceptibilidade, abertura e tensão muscular, enquanto as demais posições diminuem essas propriedades apresentadas (Quilis, 2009). As sílabas podem ser abertas/livres, quando termina em vogal ou semivogal, ou fechadas/travadas, quando termina

com consoante. Quilis (2009) afirma que as sílabas abertas são bem mais numerosas do que as fechadas na língua espanhola.

Em espanhol podemos encontrar os seguintes tipos de sílabas:

Tipos de sílabas	
V	a.mor
VV	ai.re
CV	co.la
CVV	cau.sa
CVVV	buey
CCV	pre.pa.rar
CCVV	prie.to
VC	al
VCC	ins.ta.lar
VVC	aus.te.ro
CVC	del
CVCC	cons.te.la.ción
CVVC	pien.sa
CVVVC	a.so.ciáis
CCVC	blan.co
CCVCC	trans.por.te
CCVVC	claus.tro
CCVVVC	a.griáis

Figura 2 - Tipos de sílabas em espanhol (Gil Fernández, 2007, p. 269)

Desse modo, podemos encontrar sílabas que só possuem núcleo (V), sílabas que possuem só ataque e núcleo (CV), sílabas que possuem ataque, núcleo e coda (CVC, por exemplo), sílabas que possuem vogais e semivogais (CVV, por exemplo), sílabas com ataque e/ou coda complexas em que há a presença de duas consoantes (CCV, VCC, por exemplo).

Quilis (1993) chama de fonossintaxe o estudo sobre as modificações que os fonemas sofrem ao agruparem-se com as outras palavras dentro de um enunciado. De acordo com o autor, a sílaba é a unidade superior ao fonema, a palavra é a unidade superior à sílaba e o sirrema é a unidade superior à palavra. O sirrema diz respeito à agrupação de duas ou mais palavras que constituem uma unidade gramatical e de sentido. Essas palavras permanecem intimamente unidas e não se permite uma pausa em seu interior, a não ser por intenções específicas do falante. Ocorre sirrema com os seguintes elementos: i) o artigo e substantivo (*el carro* /el'karo/); ii) o pronome átono e a palavra que o segue (*le dije* /le'dixe/); iii) o adjetivo e o substantivo (*pelo blanco* /pelo'blaNko/); iv) o substantivo e o complemento nominal (*perro de Luis* /'perodelujs/); v) os tempos compostos dos verbos (*he visto* /e'bisto/); vi) perífrases verbais (*voy a comer* /boiako'meR/); vii) o advérbio e seu verbo, adjetivo ou advérbio (*muy bien* /mui'bieN/); viii) a conjunção e a parte do discurso que introduz (*Juan y Pedro* /i'pedro/); e ix) a preposição e o elemento que o segue (*voy con Juan* /koN'xuaN/). A agrupação desses vocábulos se justifica por uma necessidade de apoio acentual. As palavras átonas - artigos, pronomes átonos, preposições, adjetivos possessivos apocopados, conjunções - não possuem força fônica por si mesmos, o que resulta na necessidade de estarem acopladas às palavras tônicas do discurso e formar com elas um núcleo.

Nas línguas de origem românica, as oportunidades de entrelaçamento e união entre os vocábulos no discurso são bem comuns. A cadeia de fala em espanhol se apresenta como uma concatenação de palavras, a não ser em momentos de pausa. A conexão entre as palavras pode ocorrer com a sequência de vogais homólogas (para Andre, por exemplo), em que podemos ver ou o alargamento vocálico (a:) ou a elisão de uma das vogais; ou a sequência de consoantes homólogas, em que podemos encontrar o prolongamento da consoante nasal ou lateral líquida (son naranjas [n:]; al lugar [l:]), pronúncia de uma só consoante sibilante (las sillas [s]), produção de uma vibrante múltipla (construir rincones [r]) ou uma só produção fricativa da consoante oclusiva dental (ciudad de Dios [ð]). Além disso, podemos encontrar uma sequência de consoante em posição de coda junto à vogal em posição de ataque da palavra seguinte, resultando no processo de ressilabificação, isto é, ocorre uma reestruturação silábica em que a consoante final da palavra anterior passa a formar o segmento de ataque da palavra seguinte, como nos grupos: *las alas* (la.sa.las), *un hombre* (u.nom.bre), *ir al lumbre* (i.ra.lum.bre). Semino (2016) sinaliza que, em virtude disso, algumas sequências com sentido totalmente diferentes podem ser pronunciadas iguais: *el hado* e *helado*, *en ojo* e *enojo*, *en aguas* e *enaguas*, por exemplo. Ademais, como já citamos anteriormente, as conjunções aditivas *y* e

u, quando estão entre vogais, podem ressilabificar a estrutura e formar um ditongo com vogal inicial da palavra seguinte, como em *mirra y oro*, a consoante <y> constitui ditongo no momento da fala [mi.ra jo.ro].

Já o acento diz respeito à ênfase de frequência³⁰, duração³¹ e intensidade³² que é dada a uma unidade linguística superior ao fonema (sílabas, morfema ou palavra) para distinguir essa unidade de outras da mesma classe. Representa, então, o contraste entre unidades acentuadas e inacentuadas devido ao grau de proeminência distinto entre as unidades. Gil Fernández (2007) afirma que o espanhol é uma língua de acento relativamente livre, posto que o acento pode recair sobre qualquer uma das sílabas dentro da palavra, diferentemente de outras línguas que têm uma acentuação previsível.

De acordo com Quilis (2009), o acento tem função contrastiva, posto que distingue as unidades acentuadas das inacentuadas; função distintiva, em que o acento serve para diferenciar duas ou mais unidades que têm significados diferentes, como em *término/termino/terminó*; e a função culminativa, que permite agrupar unidades inacentuadas a acentuadas, como explicado anteriormente quando falamos da fonossintaxe.

Quando tratamos de palavras acentuadas, podemos dizer que os substantivos, adjetivos, pronomes tônicos, indefinidos, possessivos, demonstrativos, numerais, algumas conjunções, verbos, advérbios e pronomes interrogativos têm sílabas acentuadas dentro da cadeia da fala. Nos demais casos, as palavras são inacentuadas (átonas) e podem se agrupar às palavras acentuadas. No entanto, dependendo da circunstância, o falante pode intencionalmente pôr mais intensidade em uma palavra, colocando ênfase no elemento oportuno. Por exemplo, em *Él estaba aquí*, o falante pode enfatizar o pronome pessoal *Él* (caso queira destacar quem realizou o ato), o verbo *estaba* (para indicar que não está mais no momento presente) ou no advérbio *aquí* (para enfatizar o lugar).

Com relação ao acento silábico nos vocábulos, podemos encontrar quatro tipos de palavras: palavras agudas (oxítonas) em que a tonicidade recai sobre a última sílaba (*corazón*), llanas ou graves (paroxítonas) em que a sílaba tônica está na penúltima sílaba (*elefante*), esdrújulas (proparoxítonas) em que o acento está na antepenúltima sílaba (*música*) e

³⁰ Medida em hertz (Hz), permite verificar o tom da voz.

³¹ A duração permite medir o prolongamento dos segmentos.

³² É medida em decibéis (dB) e se relaciona ao volume do som.

sobresdrújulas, que são formas verbais com pronomes enclíticos e recebem o acento na sílaba anterior à antepenúltima (*ábreselo*). Se a palavra possui acentuação ortográfica, basta ver onde está o acento agudo (´) para identificar a tonicidade da palavra. Caso não possua acento ortográfico, a sílaba tônica é a última se a palavra termina em consoante, com exceção de <n> e <s>, como em *tumor* e *reloj*; a sílaba tônica é a penúltima se a palavra termina em vogal, <n> ou <s>, como em *casas*, *alquiler*. De acordo com Gil Fernández (2007), a maioria das palavras em espanhol são paroxítonas, inclusive as que foram “espanholizadas”.

Os advérbios terminados em -mente possuem dois acentos: um no adjetivo original e outro no morfema -mente. Por exemplo, em *fácilmente*, a sílaba tônica está em <fá> e em <men>. As palavras compostas, formadas por verbo + nome, ou nome + adjetivo ou adjetivo + adjetivo, geralmente possuem duas sílabas tônicas, uma em cada palavra da junção, como em *guardaespaldas* e *abrecartas*.

Por fim, a respeito do ritmo da língua espanhola, Gil Fernández (2007) considera que o espanhol é uma língua silabicamente acompassada, cujas sílabas tendem a apresentar intervalos regulares de tempo e duração de sílabas átonas e tônicas semelhantes. Embora as sílabas tônicas sejam mais proeminentes, elas não possuem prolongamento expressivo. Além do que as sílabas átonas, principalmente as vogais, não perdem sua qualidade articulatória.

4.2 O sistema fonético-fonológico do Português³³

4.2.1 O sistema vocálico

O sistema vocálico do Português dispõe de sete fonemas vocálicos /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /o/, /ɔ/, /u/, que apresentam especificidades, de acordo com a sua posição em relação ao acento tônico. O PB possui um quadro de vogais que são definidas de acordo com a posição da sílaba em relação à tonicidade da palavra a que pertencem e que são mutáveis, a depender do processo de neutralização que ocorre (Hora, 2009).

Como existe uma mudança no padrão vocálico a depender da tonicidade, para caracterizar as vogais fonológicas da nossa língua, vamos identificar as vogais orais possíveis em posição tônica, uma vez que a sílaba tônica é o melhor contexto para retratá-las. Vejamos a seguir um quadro representativo das vogais do PB em posição tônica:

³³ Com base nos trabalhos de Cristóforo Silva (2003), Hora (2009) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011).

	anterior	central	posterior
alta	i		u
média-alta	e		o
média-baixa	ɛ		ɔ
baixa		a	

Figura 3 - Quadro das vogais tônicas orais do PB

Desse modo, em posição tônica, o PB apresenta as setes vogais fonológicas indicadas, sem possuir variação dialetal. Isto é, em posição tônica as vogais são categóricas e não admitem variação alofônica, sob pena de mudar o sentido da palavra.

Contudo, quando a vogal não está em posição tônica, há uma redução desse quadro, ao passar pelo processo de neutralização. Isso se justifica pelo fato de que há uma perda da qualidade vocálica quando a vogal não está na sílaba mais acentuada, o que torna as vogais pretônicas e postônicas (principalmente) débeis.

Na posição pretônica, encontramos cinco vogais fonológicas, uma vez que há a neutralização entre as vogais médias. Assim, encontramos as vogais: /i,e,a,o,u/ para as realizações vocálicas nesse contexto. Em geral, nessa posição os dialetos das regiões norte-nordeste optam pela presença das vogais abertas [ɛ,ɔ], enquanto o sudeste-sul pelas vogais fechadas [e,o]: p[ɛ]rgunta ~ p[e]rgunta, [ɔ]ração ~ [o]ração. Há um outro processo que ocorre nessa posição: a harmonização vocálica. Esse termo diz respeito ao processo em que as vogais médias pretônicas [e,o] se convertem em vogais altas [i,u] ao assimilar o traço de altura da vogal seguinte, como em b[i]bida (bebida) e c[u]ruja (coruja).

Já as vogais postônicas, podem ser classificadas em não-final (ou medial), quando estão no meio da palavra, ou final, quando aparecem no final da palavra. Na posição postônica não-final, encontramos a neutralização entre as vogais /u/ e /o/: pér[o]la ~ pér[u]la. Desse modo, encontramos um sistema com quatro vogais: /i,e,a,u/. É comum nesta posição ocorrer o apagamento das vogais, como em xíc[ø]ra (xícara). Com relação às vogais postônicas finais, encontramos um sistema composto por três vogais: /i,a,u/, o que torna as vogais altas preponderantes às médias. Por exemplo, nas palavras “bonito” e “carne”, as vogais finais se pronunciam como altas: bonit[ɨ] e carn[ɨ]. Contudo, conforme Hora (2009), há o aparecimento

das vogais médias quando a sílaba é travada por consoante lateral, nasal ou vibrante, como em líd[e]r.

As vogais nasais do PB são consideradas vogais orais seguidas de um arquifonema nasal, no sistema fonológico. Cristóvão Silva (2003) considera que ocorre nasalização quando a vogal é pronunciada de forma nasal de maneira obrigatória, independente do dialeto, como em l[ã] (lã) e m[õ]nte (monte), e geralmente marca oposição de significado: lá x lã, mote x monte. Já a nasalidade da vogal ocorre nos casos em que a vogal nasal aparece como marca de uma variação dialetal e não promove diferença de significado: c[a]melo/c[ã]melo. Essa nasalidade ocorre quando a vogal oral precede uma vogal consoante nasal.

Com relação aos encontros vocálicos, encontramos em PB ditongos, quando há dois segmentos vocálicos na mesma sílaba, e tritongos, quando há três segmentos. Os ditongos são formados por vogais + semivogais. As semivogais são sempre assilábicas e apresentam menor proeminência acentual do que as vogais. O PB apresenta duas semivogais (*glides*): [j] e [w]. Os ditongos crescentes são os que apresentam semivogal seguida de vogal, enquanto os decrescentes são formados por vogal seguida de semivogal. Assim, podemos encontrar as seguintes sequências para ditongos crescentes orais e nasais: [aj], [ej], [ɛj], [oj], [ɔj], [uj], [aw], [ew], [ɛw], [iw], [ow], [ɔw], [uw], [ẽĩ], [ẽwĩ], [ẽĩ], [õĩ] e [ũĩ]. Já para os ditongos decrescentes, encontramos os segmentos: [ja], [je], [jɔ], [jo], [wa], [we], [wã] e [wĩ].

O fenômeno da monotongação das vogais é bastante comum. Nesse caso, ocorre o apagamento da semivogal e o ditongo se realiza com uma única vogal. Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) indicam que esse processo ocorre frequentemente com os ditongos [aj], [ej] e [ow] diante de [ʃ], [ʒ] ou [r], como em p[e]xe (peixe), qu[e]jo (queijo). O ditongo [ow], contudo, é capaz de sofrer monotongação em qualquer ambiente.

Os tritongos são formados por uma vogal, que constitui o núcleo silábico, e duas semivogais. No entanto, alguns estudiosos, conforme Cristóvão Silva (2003), consideram o tritongo como uma sequência de oclusiva velar labializada [k^w, g^w] seguida de vogal ou ditongo, como em Uruguai [uru'g^waj].

Já os hiatos são formados por duas vogais, em que cada uma constitui o núcleo de uma sílaba. O hiato pode ser intravocabular (se ocorre dentro de uma palavra) ou intervocabular (quando ocorre pela sequência de vogal final seguida de vogal inicial da próxima palavra). Os hiatos podem ocorrer com vogais idênticas ou diferentes: **caatinga**, **doação**, **baú**.

4.2.2 O sistema consonantal

O PB é constituído por 19 fonemas consonantais: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /m/, /n/, /ɲ/, /R/, /r/, /l/ e /ʎ/. Esses fonemas podem ter ocorrências diferentes a depender de sua posição silábica. A seguir vamos indicar como esses segmentos se comportam na sílaba.

Começando pelas oclusivas, em posição de ataque os segmentos /p/, /b/, /k/ e /g/ não sofrem variação, realizando-se de maneira categórica: [p]ano, [b]ota, ma[k]a, a[g]ora. Já os segmentos /t/ e /d/ podem sofrer variação, dependendo da região do falante, se estão antes de [i]. Por exemplo, nas palavras “tia” e “dia” o /t/ e o /d/ podem ser pronunciados como alveolares [t]ia e [d]ia ou como africadas [tʃ]ia e [dʒ]ia. Já em posição de coda, é comum que haja a inserção de uma epêntese vocálica que conecta a consoante oclusiva ao próximo segmento, como por exemplo em abru[pi]to, la[ki]tante, i[gi]norar. Vale ressaltar que o fonema /k/ pode se relacionar com as letras <ca,co,cu>, <qu> e <k>. Já o fonema /g/ se apresenta com as letras <ga,go,gu> e <gue,gui>.

As fricativas do PB, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, em posição de ataque não possuem variações, ocorrendo sua produção com um único alofone: [f]eliz, [v]ida, [s]orriso, [z]inco, [ʃ]uva (chuva) e [ʒ]anta (janta). Em posição de coda, os segmentos /f/ e /v/ pedem uma inserção vocálica, como em o[fi]talmologista e o[vi]ni.

Em posição final de sílaba, há a neutralização das sibilantes [s,z,ʃ,ʒ], constituindo o arquifonema /S/. Ou seja, quando a letra <s> está ao final de sílaba, as consoantes fricativas alveolares e pós-alveolares sofrem neutralização, o que descaracteriza o contraste fonêmico que existe em posição inicial e intervocálica. Portanto, é comum que haja a produção das consoantes desvozeadas [s,ʃ] e vozeadas [z,ʒ] em contexto de coda medial ou final, o que ocasiona uma variedade de ocorrências fonéticas para essa posição: fe[s]ta, fe[ʃ]ta, me[z]mo, me[ʒ]mo. Já em posição final da palavra, podemos encontrar os sons citados anteriormente, a aspirada [h] ou até o seu apagamento: ônibu[s], ônibu[ʃ], ônibu[h], ônibu[∅]. Também é comum que haja ditongação das vogais em sílabas constituídas por sibilantes: m[ej]s (mês), p[aj]z (paz).

O segmento /s/ pode ocorrer com as letras <s,ss,sç,sc,xc>, enquanto o /z/ ocorre com a letra <z>, em qualquer posição, e com <s> ou <x> intervocálicos: a[z]a (asa), e[z]ato (exato). Já o segmento /ʃ/ é característico do grafema <ch>, como em [ʃ]á (chá), [ʃ]inelo (chinelo), e da letra <x> em posição de ataque, como em [ʃ]ícara (xícara) e [ʃ]adrez (xadrez). As letras <j>

seguida de vogal e <ge,gi> se relacionam à produção do segmento [ʒ], como em [ʒ]ente (gente) e [ʒ]ardim (jardim).

Em se tratando das nasais /m/ e /n/, em posição inicial não sofrem alofonia: [m]ato, [n]oite. Já o segmento palatal /ɲ/ pode sofrer variação livre, apresentando os sons [ɲ], [ɲ̃] ou [ñ]: u[ɲ]a, u[ɲ̃]a ou u[ñ]a (unha). A palatal /ɲ/ sempre se relaciona ao dígrafo <nh>, como nas palavras ma[ɲ]ã (manhã) e di[ɲ]eiro (dinheiro). Já em posição de coda, os segmentos /m/ e /n/ se neutralizam e formam o arquifonema /N/. A consoante nasal /N/, nessa posição, assimila o ponto de articulação da consoante seguinte. Dessa forma, em “bomba”, “canto”, “ronco” e “envio”, as consoantes nasais se tornam bilabial, alveolar, velar e labiodental, respectivamente, dado o ponto de articulação da consoante que ela precede. Além disso, é comum que haja a ditongação das nasais ao final de palavra, como em b[ẽ̃] (bem) e fal[ẽ̃w] (falamos). Também podemos encontrar o apagamento da articulação da consoante nasal e somente a nasalização da vogal: bat[õ] (bato), jard[ĩ] (jardim).

As consoantes laterais /l/ e /ʎ/ se relacionam à produção dos grafemas <l> e <lh>, respectivamente. Em algumas situações podem ter variação alofônica. Por exemplo, a lateral palatal /ʎ/ possui os alofones [ʎ], [lʎ] e [y], a depender da região. Assim, podemos escutar a pronúncia pa[ʎ]a, pa[lʎ]ia ou pa[y]a (palha), a depender da região, da classe social ou nível de instrução do falante. Também em alguns casos a lateral /l/ é produzida como palatal, como em famí[ʎ]a (família) e Emí[ʎ]a (Emília).

Em posição de coda, é comum que a lateral /l/ sofra o processo de vocalização, convertendo-se na semivogal [w], como em fo[w]ga (folga) e Raque[w] (Raquel). No entanto, se a vogal que antecede a vocalização é <u>, é recorrente encontrar o apagamento da semivogal, já que o ditongo [uw] é incomum: cu[ø]pa (Hora, 2009). Também é possível encontrar a consoante velarizada [ɫ], principalmente na região sul do país, para esta posição.

Por fim, tratando dos róticos, podemos encontrar o segmento /r/ e o arquifonema /R/ para representar a variedade fonética que se relaciona à produção das letras <r> e <rr>. O fonema /r/ se realiza em posição intervocálica ou em encontros consonantais formados por <r>, como <br, gr, fr>. Deste modo, encontramos este som nas palavras a[r]o, b[r]aço, g[r]aça. Já o arquifonema /R/ se relaciona ao dígrafo <rr> e à letra <r> em posição inicial, que pode assumir diferentes sons de acordo com a região do Brasil. Assim, podemos verificar os seguintes sons: ca[x]o, ca[ř]o, ca[h]o, ca[χ]o (carro) para tais contextos. Em posição de coda, pode ocorrer a

neutralização dos róticos, o apagamento da consoante ou até mesmo a produção de glide: ca[h]ta, ca[x]ta, ca[ɾ]ta, ca[ř]ta, ca[j]ta, ca[ø]ta.

4.2.3 Aspectos prosódicos: a sílaba e o acento

Nesta seção, exploraremos os aspectos relacionados à sílaba, acento e ritmo do espanhol.

Conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), a sílaba do PB é formada por vogal (V), que constitui o núcleo ou pico silábico, além de consoante (C) e semivogais (alguns autores as representam como V'). As consoantes e semivogais ocupam as posições periféricas da sílaba, que são ataque (posição pré-vocálica) ou coda (posição pós-vocálica). A quantidade de sílabas de uma palavra se refere à quantidade de vogais que ela possui.

Quando há duas consoantes na posição de ataque, dizemos que se trata de um ataque complexo. Esse ataque, então, é formado por uma consoante junto a uma líquida lateral /l/ ou não-lateral /r/, que é o que chamamos de encontro consonantal tautossilábico. Já quando encontramos duas consoantes na posição final, chamamos de coda complexa, em que podemos encontrar os arquifonemas /N/, /S/ ou /R/. Ainda nessa perspectiva, as sílabas podem ser livres/abertas (quando não há coda silábica) ou travadas/fechadas (quando há coda silábica).

A seguir, apresentamos os tipos de sílabas possíveis, conforme a fonotática do PB.

Tipos de sílabas

V	a .mor
VC	ar
VCC	ins .talar
CV	ca .ma
CVC	lar
CVCC	mons .tro
CCV	pre .pa.rar
CCVC	três
CCVCC	trans .lúcido

VV	au.mento
CVV	lei
CCVV	grau
CCVCC	claus.tro

Figura 4 - Tipos de sílabas do PB (Hora, 2009, p. 31)

Alguns autores distinguem a vogal da semivogal nos tipos silábicos. Dessa maneira, para o tipo CCVV (como “grau”, por exemplo), podemos encontrar a representação CCVV’, em que temos duas consoantes na posição de ataque (CC), uma vogal na posição de núcleo (V) e uma semivogal assilábica (V’). Há ainda autores que podem considerar a semivogal como uma semiconsoante ocupando a posição de coda, o que transformaria esse tipo silábico em CCVC.

A questão do acento no PB tem papel fundamental na organização do sistema sonoro. As vogais, dependendo da posição em relação à sílaba tônica, sofrem diferentes graus de proeminência. A sílaba acentuada é considerada tônica, enquanto as não-acentuadas são consideradas átonas. A vogal que constitui a sílaba tônica é considerada a de maior intensidade na palavra, enquanto as pretônicas e postônicas (medial e final) são enfraquecidas e sofrem redução segmental, perdendo sua qualidade articulatória. Outro fator importante é que o acento se associa à duração das sílabas, impulsionando o prolongamento da sílaba tônica e enfraquecimento das átonas. Isto é, as sílabas mais proeminentes recebem alargamento vocálico, enquanto as menos proeminentes sofrem um encurtamento durante a fala. Além disso, a acentuação pode ter caráter distintivo na língua, como por exemplo nos pares “cáqui” e “caqui”, “fábrica” e “fabrica” e “sabia”, “sábica” e “sabiá”.

Cristóvão Silva (2003), retomando os estudos de Mattoso Câmara (1977), propõe que as palavras possuem sílabas com quatro graus acentuais: grau 0 para sílaba átona postônica, grau 1 para sílaba átona pretônica e grau 3 para sílaba tônica de maior intensidade. O grau 2 se refere à sílaba tônica de menor intensidade (acento secundário) em palavras que tenham quatro sílabas ou mais, como [ˌkafɛˈzĩɲu] (cafezinho), em que o acento primário está na penúltima sílaba, enquanto o acento secundário está na anterior a antepenúltima. Isso é o que ajuda a diferenciar palavras individuais de grupos de força constituídos por dois vocábulos. Por exemplo, na palavra “celebridade”, temos o acento primário na sílaba “da” e o secundário na sílaba “ce”; diferente do que ocorre com o grupo de força “célebre idade”, em que temos duas

sílabas com acento primário (grau 3): “cé” da palavra “célebre”, e “da” da palavra “idade”. O acento, portanto, tem um valor demarcativo, além de ser distintivo, como dito anteriormente.

É possível, ainda, classificar as palavras quanto à tonicidade. As palavras do PB possuem acento livre, isto é, podem recair em qualquer uma das três últimas sílabas da palavra. As palavras oxítonas são aquelas que têm última sílaba como tônica: **café**, **sofá**, **alguém**. Em geral, os verbos em sua forma infinitiva são oxítonos: **cantar**, **imprimir**, **esconder**. As palavras paroxítonas possuem a tonicidade na penúltima sílaba: **coragem**, **estável**, **intimidade**. E as proparoxítonas possuem o acento tônico na antepenúltima sílaba: **médico**, **América**, **político**.

Há casos em que palavras átonas, no discurso, podem se juntar às palavras tônicas. É o que ocorre com artigos e clíticos, por exemplo. Na frase “as artistas me chamaram”, o artigo e o substantivo formam um grupo fônico “asartistas”, enquanto “mechamaram” formam outro grupo. Isso se justifica pelo fato de que as palavras átonas não possuem força acentual próprias, fazendo-as se juntarem à próxima palavra e formar um grupo. Também é comum, na fala, que ocorra o fenômeno denominado sandi, em que a vogal átona final é suprimida quando a palavra seguinte começa por vogal: “uma amiga” se torna u[ma]miga.

Outros processos são comuns quando tratamos de ressilabificação no PB. Semino (2016), indicando os estudos de Bisol (1992,1996) e Collischonn (2005), expõe três fenômenos com relação à ressilabificação vocálica: a elisão, a ditongação e a fusão. A elisão se relaciona com a vogal /a/ que é eliminada quando faz fronteira com outras vogais, como em merend[e]scolar (merenda escolar). A ditongação se refere ao processo em que a vogal final de uma palavra e a inicial da outra, quando uma delas é alta e átona, passam a formar um ditongo: **menin[wa]legre** (menino alegre), **m[ja]mou** (me amou). Por último, a fusão ocorre quando se tem duas vogais iguais ou semelhantes: **lequ[i]scuro** (leque escuro), **menin[a]legre** (menina alegre), se a segunda vogal não é tônica. Igualmente há processos que ocorrem com as consoantes no final das palavras. Geralmente ocorrem com a letra <r> ao final de palavra, que passa a ser pronunciada como uma tepe [r] e forma uma nova sílaba com a vogal seguinte: **amo[ra]rdente** (amor ardente).

Finalmente, tratando do ritmo do PB, alguns autores argumentam que o português é uma língua de ritmo acentual, em que a duração das sílabas varia de acordo com a tonicidade de cada palavra, além do que as sílabas acentuadas aparecem em intervalos regulares de tempo, resultando na similitude na duração entre uma sílaba acentuada e outra. Cagliari (1992) afirma

que os acentos não correspondem só à soma de acentos de cada palavra dita de maneira isolada, mas, sim, que ocorre uma reestruturação do enunciado que permite que algumas palavras sejam átonas ou tônicas, a depender de como o falante organiza o ritmo, o que ocasiona diferentes maneiras de ritmar os enunciados.

4.3 Dificuldades dos brasileiros aprendizes de espanhol/LE

Os aprendizes, ao ter contato com um novo padrão fonético-fonológico, tendem a utilizar os parâmetros de sua língua materna para pronunciar a língua em estudo. Em virtude disso, encontramos dificuldades na produção fônica em espanhol resultante das influências interlinguísticas na aprendizagem dos novos sons. Poch Olivé (2004) considera que, ao comparar a língua materna e a língua alvo, alguns fenômenos são fontes de influência: os sons que existem na língua estrangeira e não na materna; os sons que apresentam diferenças na distribuição (aparecem em posições distintas) entre as duas línguas; e os sons que apresentam realização fonética diferente nas duas línguas. A autora também destaca que existem algumas dificuldades na pronúncia que são mais urgentes para desenvolver do que outras, o que torna possível hierarquizar os conteúdos mais necessários para abordar em sala de aula. Nessa esteira, os sons que não possuem na língua materna, mas existem na LE, devem ser trabalhados de maneira mais urgente, enquanto os que apresentam realização fonética diferente são explorados para o aprimoramento dos sons e compreensibilidade da fala.

Em nosso trabalho, julgamos salutar ajudar o aluno a perceber e produzir os sons do espanhol que, muitas vezes, passam despercebidos pelos alunos devido a uma interpretação incorreta que os aprendizes fazem dos sons da LE baseados no sistema da própria língua. Esperamos que, à medida que os alunos conheçam e treinem os sons da LE, sua produção fonética-fonológica possa ser potencializada. Desse modo, consideramos favorável destacar as diferenças entre os dois sistemas fônicos e indicar as problemáticas advindas da interferência da língua materna na aprendizagem da LE para que tais aspectos sejam explorados em sala de aula.

A seguir, a partir do que foi explicitado nas seções anteriores, das pesquisas que buscaram identificar os principais problemas fônicos que os alunos brasileiros têm nas aulas de

espanhol³⁴ e da nossa experiência em sala de aula, vamos destacar algumas dificuldades que os aprendizes podem ter ao buscar desenvolver os sons do espanhol.

Começando pelo sistema vocálico, o espanhol possui cinco vogais orais /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ que se mantêm nas posições tônica, átona e final, com certa variação de articulação a depender da região. Já o PB possui um inventário vocálico mais amplo. Ele se constitui por sete vogais fonológicas (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /o/, /ɔ/, /u/) em posição tônica, cinco na posição pretônica (/a/, /o/, /e/, /u/, /i/), quatro na posição postônica não-final (/a/, /e/, /i/, /u/) e três na posição átona final (/a/, /i/, /u/). Como se pode ver, além de possuir vogais fonológicas que não constituem o inventário vocálico do espanhol, o sistema vocálico do PB é mais complexo e varia de acordo com a tonicidade e com a posição na palavra. Tal complexidade faz com que os aprendizes variem bastante a pronúncia das vogais do espanhol, tanto em posição átona quanto tônica. Além disso, a nasalidade do espanhol é bem mais restrita do que em português, que ocorre em muitos dialetos com toda vogal seguida de consoante nasal, e não possui *status* fonológico, como ocorre com algumas palavras do PB.

Conforme Brisolara (2016) e Blank e Motta-Avila (2020), os aprendizes brasileiros tendem a cometer os seguintes equívocos ao pronunciar as vogais do espanhol:

I) Abertura das vogais médias em posição tônica³⁵: pronunciar cr[ɛ]dito e [ɔ]bra, no lugar de cr[e]dito e [o]bra, por exemplo;

II) Harmonização vocálica³⁶: produzir v[i]stir e p[u]sible, ao invés de v[e]stir e p[o]sible;

III) Neutralização das vogais átonas em posição postônica final³⁷: dizer dient[i] e punt[u], no lugar de dient[e] e punt[o];

³⁴ Tomamos como base os trabalhos de Masip (1999, 2010), Brisolara e Semino (2016), Blank e Motta-Avila (2020), Brisolara e Silva (2020) e Milan e Kluge (2020) para evidenciar as principais dificuldades que brasileiros podem ter ao pronunciar em espanhol-LE.

³⁵ Embora haja uma certa abertura das vogais médias em algumas situações (dependendo da distribuição vocálica na sequência fônica), ela não tende a ser tão aberta como no PB (Blank; Motta-Avila, 2020).

³⁶ Processo em que a vogal pretônica adquire o traço de altura da vogal seguinte (Hora, 2009). É um fenômeno característico em PB, mas não em espanhol, que tende a manter a vogal média.

³⁷ As vogais médias se transformam em /i/ e /u/ no PB, enquanto no espanhol permanecem como vogais médias.

IV) Nasalização das vogais³⁸: pronunciar c[ã]ma e b[ã]ño, no lugar de c[a]ma e b[a]ño; e

V) Prolongamento vocálico³⁹: dizer c[a:]sa e fl[o:]r, ao invés de c[a]sa e fl[o]r.

Semino (2016) também observou que o estudante brasileiro pode tentar pronunciar os ditongos como em PB, produzindo a /e/ como [j] e /o/ como [w]: coquet[ja]r (*coquetear*) e alm[wa]da (*almohada*), no lugar de coquet[ea]r e alm[oa]da. Além disso, os brasileiros tendem a prolongar a vogal dos ditongos crescentes, como n[ie:]ve e c[ie:]n, fenômeno que não ocorre em espanhol. Outro fenômeno que ocorre em PB, mas não em espanhol, é o da ditongação da vogal na sílaba tônica, como em cap[aj]z e p[aj]z, que em espanhol tende a permanecer somente a vogal (Milan; Kluge, 2020; Masip, 2010). Além disso, não é tão comum em espanhol a monotongação dos ditongos, como ocorre no PB.

Com relação ao sistema consonântico em espanhol, de acordo com Brisolara e Silva (2020), podemos encontrar dois subsistemas: um que representa o falar de grande parte da Espanha, exceto Andaluzia e Ilhas Canárias, formado por 19 fonemas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /r/, /r̄/, /f/, /θ/, /s/, /j/, /x/, /tʃ/, /l/ e /ʎ/), e outro composto por 17 fonemas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /r/, /r̄/, /f/, /s/, /j/, /x/, /tʃ/ e /l/), típico da América latina, Ilhas Canarias e Andaluzia. O PB também apresenta 19 fonemas, mas não são exatamente os mesmos: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /z̄/, /m/, /n/, /ɲ/, /R/, /r̄/, /l/ e /ʎ/. Esses fonemas, nas respectivas línguas, são distintivos e geram diferenças de significado para o ouvinte.

Como se pode verificar, existem quatro fonemas que constituem somente o sistema fonológico do espanhol (/θ/, /tʃ/, /x/ e /j/) e quatro fonemas que formam só o sistema fonológico do PB (/v/, /z/, /ʃ/ e /z̄/). Os fonemas /ʃ/, /z̄/ e /z/ do PB são considerados alofones em algumas variedades do espanhol, e os fonemas /tʃ/ e /x/ podem ser alofones no PB. Por exemplo, em espanhol o fonema /tʃ/ é utilizado para produzir o som do dígrafo <ch>, enquanto este mesmo som representa uma variação alofônica da consoante /t/ diante de [i] em PB. Além disso, os brasileiros podem demorar a pronunciar com clareza os fonemas /θ/ e /j/, caso opte por estas variedades, porque não fazem parte do sistema fonético-fonológico do PB.

³⁸ Em espanhol, as vogais tendem a ser nasalizadas quando está entre duas consoantes nasais (como em “mañana” y “mano”) ou em posição inicial absoluta seguida de pausa e antes de consoante nasal (como em “antes”). No entanto, em espanhol o grau de nasalização é menor do que em PB.

³⁹ Fenômeno em que as vogais situadas em sílaba tônica livre ou travada são pronunciadas de maneira mais prolongada (Blank; Motta-Avila, 2020).

Além da diferença no quadro fonológico das consoantes, o aprendiz brasileiro pode se confundir com relação à pronúncia de fonemas que também estão presentes na sua língua materna ao utilizá-los em ambientes incorretos, devido aos processos e fenômenos fonéticos que são diferentes entre as duas línguas ou ao emparelhamento grafo-fônico que não é idêntico. Por exemplo, a consoante /l/ em posição de coda é pronunciado como [l] em espanhol, enquanto no PB na maioria das regiões é pronunciado como semivogal [w]. Outro exemplo é o fonema /x/ que se relaciona em espanhol aos grafemas <j> e <ge,gi>, enquanto o alofone [x] se relaciona ao grafema <r> em PB.

Brisolara (2016) e Brisolara e Silva (2020) expuseram algumas possíveis dificuldades dos aprendizes brasileiros com relação à pronúncia das consoantes em espanhol, verificadas a seguir:

- I) Produção de /b/, /d/, /g/ como oclusiva no lugar de fricativa⁴⁰: pronunciar a[b]ajo, cua[d]erno e fi[g]ura, no lugar de a[β]ajo, cua[ð]erno e fi[ɣ]ura;
- II) Adição de epêntese vocálica antes de encontros consonantais formados por uma oclusiva, fricativa ou nasal na posição de coda: a[ki]tuar, o[fi]talmia e alu[mi]no, em lugar de dizer a[k]tuar – a[g]tuar – a[ɣ]tuar⁴¹, o[f]tamia e alu[m]no;
- III) Pronúncia do som de /v/ no lugar de /b/ ou [β]⁴²: pronunciar [v]ida e la [v]iejez, no lugar de [b]ida e la [β]iejez;
- IV) Palatalização das consoantes /t/ e /d/ em posição de *onset* antes de [i]⁴³ ou em posição de coda com inserção da epêntese vocálica: falar [tʃ]ímido, é[tʃi]nico e [dʒ]ía, no lugar de [t]ímido, é[t]inico e [d]ía;

⁴⁰ Em espanhol, os fonemas oclusivos /b/, /d/ e /g/ se convertem nas fricativas [β], [ð] e [ɣ] quando estão na posição de *onset*, se não estão em posição inicial absoluta ou diante de uma nasal. Esse fenômeno não ocorre no PB, o que pode gerar dificuldade na pronúncia.

⁴¹ As consoantes oclusivas em posição de coda podem ser pronunciadas de três maneiras: preservação das consoantes originais, conversão das surdas em sonoras ou transformação das consoantes em fricativas.

⁴² Em poucas regiões que falam o espanhol encontramos o fone [v] para produzir a letra <v>. Na maior parte dos países que falam espanhol, as letras <v>, e em alguns casos o <w> são pronunciados como [b], se estão em posição inicial absoluta ou após uma nasal, ou como [β], nos demais contextos. Como em PB existe a distinção fonológica entre /v/ e /b/, os brasileiros tendem a seguir esse padrão na LE.

⁴³ Algumas variedades do PB costumam palatalizar as oclusivas /t/ e /d/ diante da vogal [i] e, por isso, os aprendizes tendem a fazer o mesmo em espanhol.

V) Ditongação das nasais em posição de coda⁴⁴: pronunciar cant[ãw̃] e am[êj̃], no lugar de cant[an] e amé[n]/;

VI) Sonorização da fricativa /s/⁴⁵: dizer di[z]eño e me[z]a, no lugar de di[s]eño e me[s]a; e produção da consoante fricativa alveolar /s/ como fricativa pós-alveolar ao final de sílaba⁴⁶: dizer a[ʒ]ma e ca[ʃ]pa, no lugar de a[s]ma e ca[s]pa;

VII) Vocalização da /l/ em posição de coda⁴⁷: pronunciar igua[w] e amá[w]gama, ao invés de igua[l] e amá[l]gama;

VIII) Pronúncia do grafema <x>⁴⁸: pronunciar Mé[ʃ]ico e [ʃ]enofobia, no lugar de Mé[x]ico e [s]enofobia;

IX) Produção do fonema /r/ como fricativa velar [x] ou como tepe [r]⁴⁹: pronunciar pá[x]afo e [x]ío – [r]ío, no lugar de pá[r]afo e [r]ío;

X) Pronúncia da fricativa pós-alveolar no lugar da fricativa velar⁵⁰: dizer [ʒ]ente e [ʒ]ugar, no lugar de [x]ente e [x]ugar; e

XI) Pronúncia da consoante <y> como /i/ em todas as posições⁵¹: pronunciar [i]eso e ba[j]a, no lugar de [j]eso ~ [dʒ]eso ~ [ʒ]eso ~ [ʃ]eso e ba[j]a ~ ba[dʒ]a ~ ba[ʒ]a ~ ba[ʃ]a.

⁴⁴ Em espanhol, as nasais em posição de coda interna podem se assimilar com o ponto de articulação do próximo segmento ou se está em posição final absoluta se produz como alveolar. Já no PB, se a consoante nasal está em posição final, ela se converte em vogal e se junta a vogal anterior para formar um ditongo nasal.

⁴⁵ Enquanto no PB as fricativas /s/ e /z/ são fonemas, em espanhol só /s/ é considerado fonema. O [z] é considerado alofone de /s/ em algumas variedades do espanhol e ocorre em posição de coda quando está diante de uma consoante sonora.

⁴⁶ Em algumas variedades dialetais do Brasil é possível encontrar a produção dos sons [h], [ʒ] ou [ʃ] para a consoante <s> ao final de sílaba. O som aspirado [h] é possível ser encontrado em algumas regiões da Espanha e da América, enquanto os sons pós-alveolares não são comuns.

⁴⁷ Em PB, a lateral se transforma em semivogal [w] quando está em posição de coda interna ou final. Já o espanhol não apresenta vocalização do /l/.

⁴⁸ O grafema <x>, em PB, pode ter som de [ʃ], [ks], [z] ou [s], dependendo do contexto fônico. Já o espanhol dispõe dos sons [x] ou [ks] ~ [s] para o mesmo grafema.

⁴⁹ A vibrante múltipla, em espanhol, ocorre em início de palavra (grafema <r>), no interior da palavra (grafema <r>, antes de <s>, <n> ou <l>) ou na produção do grafema <rr>. Em posição de coda, pode-se encontrar uma variação, aparecendo a vibrante múltipla ou a vibrante simples ou ainda a aspiração como realização fonética do grafema <r>. Nos demais casos, pronuncia-se a tepe.

⁵⁰ Em espanhol, diferentemente do PB, os grafemas <g> e <j> são pronunciados como [x].

⁵¹ Em espanhol, a consoante <y> é pronunciada como /i/ quando está em posição de coda final, como em *buey*. Nos demais casos, pode ser pronunciada como [j], [dʒ], [ʒ] ou [ʃ] dependendo da variedade escolhida.

Percebemos, portanto, que o aluno pode enfrentar algumas dificuldades oriundas da diferença de uso entre os dois sistemas consonânticos, o que pode afetar a inteligibilidade caso não sejam trabalhadas em sala de aula.

Com relação à prosódia, há alguns tópicos de divergência entre o PB e o espanhol. Milan e Kluge (2020) verificaram, a partir de pesquisas anteriores, que os aprendizes podem sentir dificuldade de pronunciar a tonicidade correta em palavras consideradas heterotônicas, como é o caso das palavras “limite”, “cérebro” e “burocracia” (*límite, cerebro e burocracia*, em espanhol), que podem sofrer o processo de sístole (quando a tonicidade recai sobre a sílaba anterior) ou de diástole (quando o acento recai na sílaba posterior) ao pronunciar em espanhol.

Com relação ao encadeamento das palavras, Semino (2016) afirma que os brasileiros tendem a elidir consoantes ou vogais ao final de sílabas, diferentemente do espanhol, que costuma conectar as vogais sem suprimi-las, na norma culta. Por exemplo, um brasileiro tende a ler “igualdad para todos”, eliminando a <d> final da primeira palavra; ou ainda “cama estrecha” como cam[e]strecha, suprimindo a vogal <a>. Além disso, os processos de ressilabificação de consoantes do espanhol ocorrem em mais contextos do que no PB, tornando relevante seu ensino na aula de pronúncia.

Milan e Kluge (2020) investigaram trabalhos acerca da produção e percepção do acento em espanhol e verificaram que as sílabas átonas e tônicas têm uma duração semelhante, não há redução vocálica e nem prolongamento excessivo da sílaba tônica. Já no PB, as sílabas acentuadas têm um prolongamento maior, enquanto as sílabas átonas têm menor duração, que implica na redução da qualidade das vogais. Essas diferenças dizem respeito ao ritmo que cada língua emprega. Cagliari (1992) afirma que as línguas de ritmo silábico, como o espanhol, revelam o ritmo mais pela entoação e formação dos grupos tonais do que pela duração das sílabas. Isso indica que os alunos terão de se atentar à produção do ritmo nos enunciados, dado que o espanhol é uma língua de ritmo silábico enquanto o PB possui ritmo acentual.

Com relação ao padrão silábico, os autores notaram que existem cinco tipos silábicos que só possuem no espanhol, mas não no português: CVVV, VVC, CVVC, CVVVC e CCVVC. Contudo, a discrepância no inventário silábico não implica em grandes dificuldades de pronúncia, uma vez que essa distinção tem relação apenas com os diferentes modos de representar as semivogais dentro da sílaba em cada língua.

Em síntese, podemos confirmar que, apesar de serem línguas alegadamente semelhantes, elas possuem diferenças significativas com relação à pronúncia que podem causar a produção incorreta dos sons. Nesse sentido, a consciência sobre as diferenças fonético-fonológicas entre as duas línguas pode servir para melhorar o desempenho fonético dos falantes, como explicado no capítulo anterior. Desse modo, as dificuldades provenientes do contraste entre os padrões das duas línguas podem ser convertidas em conteúdos fonéticos que são relevantes para o processo de desenvolvimento dos sons do espanhol.

5 METODOLOGIA

O material didático produzido trabalha o desenvolvimento do componente fonético-fonológico dentro de um ambiente comunicativo. Isso implica dizer que as atividades concernentes à pronúncia emergem de situações de interação referentes à temática em discussão para cada unidade. Dessa forma, o ensino dos sons da LE se vincula às atividades comunicativas da língua, cujo propósito é o de aumentar o grau de inteligibilidade e compreensibilidade da fala para que se comuniquem de maneira mais clara e compreensível nas situações de interação.

Como o material está destinado aos aprendizes brasileiros de espanhol-LE, os conteúdos fonéticos escolhidos são os que, em comparação ao português brasileiro, podem ser mais difíceis de pronunciar por possuírem diferenças no sistema fonético-fonológico e, por conseguinte, requererem padrões fonético-fonológicos distintos dos que estão habituados a utilizar na língua materna. O objetivo é, portanto, abordar os conteúdos que geralmente os alunos tendem a demorar para chegar à acurácia. Além disso, consideramos importante aprofundar o conhecimento e a prática dos sons da LE, oportunizando etapas de instrução sobre o sistema fonético-fonológico da língua, seus usos e algumas variações desses sons.

Primeiramente, a partir dos estudos e pesquisas feitas sobre as principais dificuldades dos brasileiros ao pronunciar o espanhol-LE, escolhemos os conteúdos fonéticos que podem ser relevantes para potencializar a pronúncia dos estudantes. Depois, organizamos tais conteúdos em grupos de segmentos ou de aspectos prosódicos que podem ser abordados na mesma unidade. O critério para a agrupação dos conteúdos foi o compartilhamento dos mesmos padrões de interferência para determinados sons e a oportunidade de apresentar a diversidade fonética-fonológica que alguns pares segmentais apresentam. Feito isso, buscamos eixos temáticos em que poderíamos, além do trabalho com o componente fônico, explorar os aspectos socioculturais dos países de língua espanhola e permitir que o aluno possa expandir seu repertório sociocultural e contrastar com sua realidade, ao encontrar outros tipos de vivências e experiências. Dentro de cada grande eixo, definimos os tópicos temáticos em que aparecem, de maneira recorrente, os segmentos que pretendemos trabalhar em cada unidade. Dessa maneira, os alunos desenvolvem os sons da LE enquanto estão envolvidos em atividades a respeito da cultura em língua espanhola.

Em resumo, o material didático proposto está dividido em eixos temáticos e cada eixo está subdividido em unidades didáticas que abordam o conteúdo fonético no decorrer do trabalho com o desenvolvimento do tópico comunicativo, estando envolvidos os demais aspectos da língua para a efetivação da interação. Sob essa ótica, as unidades também podem

servir para enriquecer o repertório sociocultural e intercultural dos alunos, já que cada aula tem um tema específico orientado para a cultura em espanhol como cerne do desenvolvimento das atividades.

Os eixos temáticos, as unidades correspondentes e os conteúdos escolhidos para cada aula serão explicitadas a seguir:

(1) El arte en el mundo.

- Unidade 1: Las telenovelas hispanoamericanas. Conteúdo: as vogais /e/ e /o/ e os ditongos.
- Unidade 2: El cine I – películas y series en español. Conteúdo: a nasalização das vogais.
- Unidade 3: El cine II – Pedro Almodóvar y el cine español. Conteúdo: os fonemas /p/, /k/, /f/, /m/, /n/ e /l/ em posição final de sílaba.

(2) La rutina.

- Unidade 4: Acciones habituales de los españoles. Conteúdo: os sons [γ], [δ] e [β].
- Unidade 5: Ir de compras. Conteúdo: encadeamento e junção dos sons no discurso.

(3) Bienestar.

- Unidade 6: La cocina española. Conteúdo: os sons /θ/ e /s/ e suas variações.
- Unidade 7: La salud. Conteúdo: as palavras heterotônicas.

(4) Relacionamientos.

- Unidade 8: El par perfecto. Conteúdo: as vibrantes /r/ e /r/ e a consoante /x/.

(5) Viajes.

- Unidade 9: Puntos turísticos de países hispanos. Conteúdo: as variações dos sons da consoante <y> e do dígrafo <ll>.
- Unidade 10: ¿Vamos a la playa? Conteúdo: os sons /t/, /d/ e /tʃ/.

Baseando-nos na proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010) e nos trabalhos que aplicaram tal proposta para a produção de lições de pronúncia (Los Santos; Alves, 2022; Brisolara, 2022; Alves; Brisolara; Perozzo, 2017, para citar alguns), organizamos cada unidade para que tenha praticamente a mesma estrutura, que contempla as seguintes etapas: (I) Introdução: conversação relacionada à temática; (II) Vocabulário: leitura ou compreensão auditiva; (III) Chamada de atenção para os sons: instrução explícita; (IV) Prática controlada e guiada: tarefas de treinamento fonético; e (V) Prática comunicativa: conversação livre sobre o tema.

Na primeira etapa, são feitas perguntas aos alunos, para responder oralmente, que se relacionam com o tema da unidade. As perguntas, geralmente, aproximam o tema à realidade do aluno e suas vivências pessoais, o que promove a ativação dos conhecimentos prévios do

aluno sobre aquele tópico em discussão, a antecipação do vocabulário que será explorado, além de convidar o estudante a se interessar e a aprofundar o tema. Ademais, desde o início, incentivamos que os alunos relembrem os conhecimentos que possuem acerca da cultura em língua espanhola, que servirá como base, tanto para si próprio quanto para os colegas, para o entendimento dos textos que vão encontrar. Por isso, é importante que, nessa etapa, as perguntas sejam feitas para a classe e que os alunos possam escutar as respostas uns dos outros.

Na segunda etapa, há a exploração do vocabulário por meio de textos, imagens, vídeos ou áudios. É nesta etapa que os alunos conhecem mais sobre o tema e se conectam à realidade de outros países. Neste momento, os alunos se envolvem em atividades mais voltadas à compreensão do material que tiveram contato e são convidados a opinar sobre o que foi lido/visto/escutado. As perguntas de compreensão podem ser feitas em duplas, trios ou até em grupos, se o professor achar oportuno. Porém, é recomendável que os alunos possam compartilhar para a turma o que foi discutido em particular.

Na etapa da instrução explícita, os alunos são estimulados a se atentarem à produção dos sons do espanhol. A partir do vocabulário visto na etapa anterior, os alunos escutam a pronúncia de algumas palavras e se atentam a um som específico. Nesse momento, trabalhamos a percepção dos sons da LE, a comparação com os sons do PB e o detalhamento de como aquele som é produzido. Também indicamos algumas técnicas de facilitação para potencializar o desenvolvimento do novo padrão fonético-fonológico, a partir dos trabalhos de Masip (1999, 2010). Além disso, recomendamos que seja instruído o modo de articulação dos sons⁵² e o treinamento dos movimentos articulatorios, a fim de que já se inicie o processo de adaptação e conscientização do aspecto fônico em destaque.

Na quarta etapa, as atividades de prática controlada têm como finalidade o treinamento perceptual e de produção dos sons, a partir do que foi explicitado na etapa anterior. As atividades, geralmente, são de discriminação dos sons, reprodução e conscientização sobre as regras do sistema da LE. Feito isso, encontramos as atividades de prática guiada, em que os alunos monitoram os traços estudados em frases, perguntas ou textos que se relacionam com o conteúdo temático da unidade. Os alunos são estimulados a trabalhar os sons em contextos mais comunicativos, ou seja, os sons já começam a servir para a interação entre os alunos. Além disso, o *feedback* a respeito da pronúncia pode ser feito tanto pelo professor quanto pelos colegas de sala de aula, uma vez que, em atividades de dupla, eles monitoram a pronúncia uns

⁵² Para entender melhor sobre a articulação dos sons do espanhol, recomendamos o site: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>. Acesso em 21 jul. 2023.

dos outros, a fim de contribuir para a melhoria da produção fônica e a aprendizagem das regras do sistema da língua.

A última etapa é a da conversação livre. Nesse estágio, os alunos se envolvem em atividades que exigem um discurso mais fluido e menos controlado, em que supomos que os traços trabalhados na unidade aparecerão, em alguma medida, na fala mais espontânea dos alunos. As atividades exigem dos alunos participação em debates, compartilhamento de ideias ou vivências pessoais e até entrevistas e pesquisas de opinião entre eles.

As unidades estão destinadas a adolescentes e adultos de cursos de idiomas, em contexto de não imersão, que estão entre os níveis A2-B1. Escolhemos estes níveis por dois motivos. O primeiro diz respeito à proposta de trabalhar os conteúdos fonéticos de maneira mais consistente e mais consciente a respeito dos padrões fonético-fonológicos da língua-alvo em contraste aos padrões da língua materna. Exigiria, então, um certo domínio na compreensão escrita e oral para entender o raciocínio de explicação sobre os sons da língua, bem como uma base linguística que permitisse ao aluno participar das atividades interacionais que pedem o compartilhamento de opiniões, narração de experiências passadas, expressão de seus gostos, etc. Isso nos fez descartar a possibilidade de trabalhar com o nível A1, em que se prevê que os alunos consigam compreender enunciados muito simples e interagir em contextos bem específicos, como apresentação pessoal. O segundo motivo que nos levou a escolha desses níveis foi a pertinência de ainda trabalhar com o aspecto fônico. Levando em consideração o que diz o MCER (2021), os níveis B2-C1-C2 possuem boa articulação, uma boa precisão dos sons e da prosódia da língua, além de serem capazes de se autocorrigir e de realizar generalizações quando estão diante de palavras que não tinham escutado antes. Sendo assim, consideramos que seria mais razoável trabalhar com os níveis que ainda estão em processo de aperfeiçoamento da produção dos sons da LE e que necessitam pronunciar com mais precisão para melhorar a inteligibilidade e compreensibilidade da fala. Os níveis A2-B1, então, se encaixam nas duas proposições. Conforme o MCER (2001, 2021), no nível A2, de maneira geral, o aluno é capaz de se envolver em práticas comunicativas simples, utilizar as formas verbais relacionadas ao passado para narrar experiências pessoais e familiares e sabe utilizar a língua para atividades comunicativas de âmbito rotineiro, como fazer compras, falar sobre locais de interesse, explicar sobre seu trabalho, falar do meio circundante, etc. Já no nível B1, o aluno é capaz de utilizar a língua para participar de variadas situações de comunicação; descrever experiências, sentimentos, desejos e aspirações, bem como justificar suas opiniões ou explicar planejamentos. Com relação aos parâmetros de controle fonológico, espera-se que no nível A2 os alunos consigam se comunicar relativamente bem, embora seus interlocutores

tenham que pedir para repetir algumas vezes e façam um esforço para compreender sons específicos; ainda há influência de outras línguas no acento e prosódia; e consegue ser inteligível em palavras conhecidas e habituais. No nível B1, entende-se que os alunos são capazes de pronunciar bem, embora cometam erros na pronúncia de alguns sons e de palavras que não está familiarizado; ainda possuem forte influência de outras línguas com relação aos aspectos prosódicos. Por essas razões, escolhemos destinar o material didático para os níveis A2-B1.

Cada unidade pode ser trabalhada em torno de 120 minutos, dependendo do contexto de sala de aula (número de alunos, necessidade de *feedback* mais detalhado, idade dos alunos, entre outros) em que se aplica a proposta. Além disso, não há obrigatoriedade de trabalhar a sequência de unidades de forma linear, dado que elas não são interdependentes, podendo o professor eleger a unidade que mais se relaciona com os conteúdos que estão sendo trabalhados no livro didático adotado ou de acordo com a necessidade de trabalho específico de algum tópico fonético para determinada turma. Tomlinson e Masuhara (2005) argumentam que é importante que o material didático elaborado contenha todas as etapas previamente planejadas para que os professores tomem a decisão de adaptar (ou não) as unidades conforme os objetivos da aula e a necessidade factual dos alunos. Ainda conforme os autores, os professores podem alterar a sequência, acrescentar atividades e informações, excluir algumas atividades, reduzir o número de itens, substituir questões, entre outros, com o intuito de ajustar o material didático às situações concretas de ensino e aprendizagem em uma sala de aula específica. Consideramos essas decisões válidas e pertinentes, dado que a ação pedagógica se concretiza em um determinado ambiente de ensino, para alunos com variadas experiências e conhecimentos, através de professores que têm suas preferências e convicções sobre o ensino e que são capazes de avaliar e adequar o material para sua turma.

Também cabe ressaltar que privilegiamos o método indutivo⁵³ na condução da aula, posto que os alunos serão convidados a observar, perceber e notar a produção dos sons em espanhol com o intuito de que eles mesmos concluam sobre a forma-alvo, “constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade” (Gil, 2008, p. 10). Os alunos têm papel destaque nas atividades, o que configura um ensino que é oriundo da participação dos alunos e de seu envolvimento nas atividades. Concordamos com Gelabert,

⁵³ Segundo Baralo (2004), o método indutivo diz respeito ao seguimento de um raciocínio que parte do estudo e observação dos fenômenos reais da língua para se chegar a alguma conclusão a respeito do sistema, enquanto o método dedutivo parte de uma teoria explícita sobre a língua e busca verificar e exemplificar essa teoria nas ocorrências da língua.

Bueso e Benítez (2002) que o estudante está no centro do processo de ensino e aprendizagem, o que configura um plano de aula em que são explorados os conhecimentos, a interação e a autonomia linguística do aluno, tornando-o também responsável pelo seu processo de desenvolvimento da LE. Dessa maneira, as unidades propostas também favorecem a participação concreta do estudante em sala de aula, a troca de experiências entre os alunos e o desenvolvimento da capacidade reflexiva e consciente sobre a língua.

6 UNIDADES DIDÁCTICAS DE PRONÚNCIA

EJE TEMÁTICO 1: EL ARTE EN EL MUNDO HISPANO

UNIDAD 1: Las telenovelas hispanoamericanas

CONTENIDO: Las vocales /e/ y /o/ y los diptongos

PARA EMPEZAR

¿Te gustan las telenovelas?

¿Te acuerdas de la primera telenovela que has visto? ¿Qué edad tenías? ¿Cuál era la trama?

Actualmente, ¿consigues ver las telenovelas con frecuencia? ¿Por qué?

¿Qué sabes sobre las telenovelas hispanoamericanas?

LAS TELENOVELAS HISPANOAMERICANAS

1. A continuación hay imágenes que están relacionadas a famosas telenovelas hispanoamericanas. Escribe el título correspondiente debajo de cada imagen, conforme las opciones del recuadro.

Yo soy Betty, la fea - Rebelde - María del barrio - Café con aroma de mujer - Floricienta - Marimar - Teresa - La usurpadora



Imagen disponible en <https://www.tiempox.com/television/2022/8/3/vuelve-cafe-con-aroma-de-mujer-esta-vez-en-su-version-original-28792/>. Acceso el 9 mayo 2023.

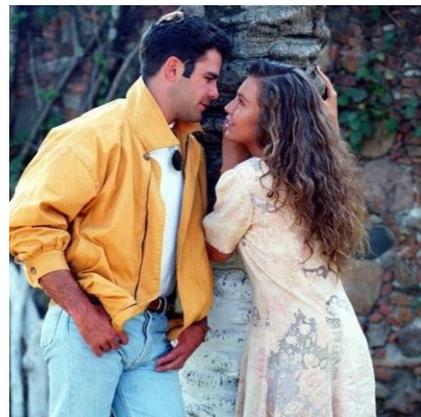


Imagen disponible en <https://www.publimetro.com.mx/mx/entretenimiento/2021/05/07/thalia-atuendo-de-sirena-marimar.html>. Acceso el 9 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://accessocultural.com.br/tag/maria-do-bairro/>. Acceso el 9 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://viapais.com.ar/streaming/cris-morena-prepara-la-vuelta-de-floricenta-al-teatro-asi-luce-su-elenco-en-la-actualidad/>. Acceso el 9 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://www.infobae.com/america/entretenimiento/2019/04/09/televisa-eligio-a-esta-actriz-mexicana-para-la-nueva-version-de-la-usurpadora-a-20-anos-del-exito-de-gaby-spanic/>. Acceso el 9 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://www.zappeando.com.br/entretenimento/betty-a-feia-teve-casal-na-vida-real-que-poucos-sabiam-betty-foi-casada-com-vilao>. Acceso el 9 mayo 2023.



Imagen disponible en <http://www.paradatemporal.com/2017/03/rebelde-primeira-temporada-surge-banda.html>. Acceso el 9 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://resumodasnovelas.online/curiosidades-polemicas-e-barraco-tudo-o-que-voce-nao-sabe-sobre-teresa/>. Acceso el 9 mayo 2023.

2. ¿Conoces alguna de esas telenovelas? ¿Cuál(es)?

3. Lee las sinopsis siguientes y comenta en parejas:

- a) ¿Cuál de estas tramas te parece más interesante? ¿Por qué?
b) ¿Alguna no te ha gustado? Explica.

Teresa (2010)

Teresa es una joven bella, inteligente y humilde que desea con todas sus ansias dejar la vida pobre y entrar en el mundo de los ricos. Es muy egoísta y hace lo que sea por conseguirlo. En el colegio donde es becada, consiguió conquistar a un joven rico que la haría entrar al mundo que ella deseaba, sin embargo, para hacerlo, tuvo que terminar con su novio del barrio que tanto la quería. ¿Hasta dónde llegará el egoísmo de Teresa?

Disponible en: <https://alma-de-chiapas.com/es/las-mejores-telenovelas-de-mexico/>. Acceso el 9 mayo 2023.

María la del barrio (1995)

María es una niña muy pobre que vivía con su madrina y trabajaba como recolectora de material reciclable. Cuando cumplió 15 años, su madrina murió y fue acogida por el sacerdote de la iglesia donde asistía, quien le consiguió trabajo en la casa de una de las familias más adineradas de México. En su nuevo hogar tiene muchos enemigos, pero también tiene amigos, además, allí conoce lo que es el amor, pero al principio no es correspondido y tiene a muchas personas intentando de que ese amor nunca florezca.

Disponible en: <https://alma-de-chiapas.com/es/las-mejores-telenovelas-de-mexico/>. Acceso el 9 mayo 2023.

Floricienta (2004)

Floricienta es una telenovela infantil con toques románticos y de comedia, tipo cuento de hadas, estrenada al aire por primera vez en el año 2004. Está basada en la historia de Cenicienta, aunque con toques modernos y contemporáneos. La música juega un papel importante en su producción, la cual cuenta con canciones y coreografías variadas, que desarrollan los personajes a través del relato de la historia.

Disponible en <https://www.aboutespanol.com/los-10-mas-mejores-telenovelas-argentinas-2503629>. Acceso el 9 mayo 2023.

Café con aroma de mujer (1994)

Teresa Suárez, más conocida como Gaviota, es una joven que cada año se traslada a la zona de Filandia, en el eje cafetero de Colombia, para trabajar en la hacienda Casablanca, propiedad de los poderosos Vallejo, junto a su madre. Pero todo cambia con la muerte del anciano. Los Vallejo, que viven en diferentes partes del mundo, acuden a la hacienda para el funeral, incluido

Sebastián, uno de los nietos que queda enamorado inmediatamente de Gaviota. El joven, que reside en Londres para finalizar sus estudios, nunca ha sido capaz de amar a una mujer, pero el canto de Gaviota le atraerá desde el primer instante.

Disponible en: <https://www.sensacine.com/series/serie-22088/>. Acceso el 9 mayo 2023.

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

4. Fíjate en la pronunciación de la vocal <e> en las siguientes palabras: CAFÉ - MUJER - BETTY.

- ¿La vocal <e> se pronuncia con un sonido más abierto [ɛ] o más cerrado [e]?
- Y en las palabras *Rebelde* y *pobre*, ¿la vocal se pronuncia como [e] o [i]?
- Ahora observa la producción de la vocal <o>. ¿Cómo la pronunciamos en las palabras *barrio*, *novio* y *joven*?
- Concluye: ¿las vocales <e> y <o> se pronuncian igual que en portugués?
- En español, ¿estas vocales suelen ser más abiertas o cerradas?

¡OJO!

El español posee cinco vocales: /a,e,i,o,u/. Las vocales <e> y <o> se pronuncian, generalmente, como [e] y [o], en cualquier posición en la palabra. Ellas se pronuncian con los labios más cerrados y la mandíbula levantada, evitando la abertura de la boca, como en Portugués. Es importante relajar la comisura de los labios y mantener una distancia de 6 milímetros (el grosor de un bolígrafo) entre los dientes. Además, en español no hay cambio en la pronunciación de las vocales, como en Portugués, en el que las vocales /e/ y /o/ pierden fuerza y se convierten en [i] o [u] cuando están al final de sílaba. Observa:

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
b[ɛ]la	b[e]lla
gaiv[o]ta	gavi[o]ta
humild[i]	humild[e]
ric[u]	ric[o]

Para superar la dificultad de pronunciar [e] y [o] en sílabas finales, se debe mantener firmemente estos sonidos y poner un poco más de fuerza en su pronunciación, para que no se debilite. Entrena estos consejos con las palabras del recuadro anterior.

Hay algunos casos en el que esas vocales pueden presentar una cierta abertura. La vocal <e> puede manifestarse como [ɛ] cuando está al lado de una vibrante o delante del sonido [x], como en or[ɛ]ja, r[ɛ]gla y col[ɛ]gio. Ya el sonido [ɔ] aparece cuando está en contacto con una vibrante (R[ɔ]ma), delante del sonido [x] (r[ɔ]jo) o si la vocal anterior es <a> y la siguiente es <r> o <l>, como en ah[ɔ]ra. Sin embargo, la abertura de las vocales es menor que en Portugués.

También no es recurrente el fenómeno en el que las vocales /e/ y /o/ se transforman en [i] o [u] cuando la sílaba al lado presenta las vocales <i> o <u>. Intenta producir todas las vocales con la misma cualidad articulatoria. Ve los ejemplos e intenta producir las vocales de manera correcta:

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
d[u]rmir	d[o]rmir
v[i]stir	v[e]stir
[i]stimacão	[e]stimación
qu[i]ria	qu[e]ría

En español, la duración de la vocal tónica es menor que en portugués. Así, se debe evitar el alargamiento vocálico, como en cant[a:]r, c[o:]la, [u:]va. Intenta controlar el tiempo de emisión y producir esas vocales de manera más rápida: cant[a]r, c[o]la, [u]va.

ENTRENA LOS SONIDOS

5. Escucha y repite. Fíjate en la pronunciación de las vocales en negrita.

- a) Telenovela
- b) Reciclable
- c) **O**veja
- d) **E**l
- e) **S**ol

- f) **Fe**
- g) **Historia**
- h) **México**
- i) **Enemigo**
- j) **Moderno**
- k) **Cenicienta**
- l) **Me**

6. Elige una de las sinopsis para leerla otra vez. Primero, rodea las vocales que pueden traer dificultades para tu pronunciación debido a la producción en portugués. Después, lee en voz alta para tu compañero/a de clase, manteniendo la atención a la producción correcta. Si hay algún equívoco en la lectura, tu pareja debe avisarte.

7. Las telenovelas hispanoamericanas tuvieron mucho éxito en Brasil, principalmente por medio de las emisoras nacionales. Algunas fueron tan exitosas que ganaron un *remake* para la televisión brasileña. ¿Sabes decir cuál(es) de estas telenovelas tuvieron su versión brasileña?

- () Carrossel
- () Casi Ángeles
- () María Mercedes
- () Carita de Ángel
- () Gabriela, giros del destino
- () Padre coraje
- () Violetta

- ¿Conoces otra más?

8. En parejas, indica una telenovela nacional o extranjera que:

- a) no te gustó la pareja principal:
- b) no te gustó el final:
- c) utilizó efectos especiales:
- d) tuvo el mejor reparto:
- e) fue muy larga:

9. Lee algunas opiniones que Alberto Tyszka, narrador y ensayista venezolano, tiene sobre las telenovelas latinoamericanas.

(1) “Con la llegada de las plataformas y el **cambio** drástico del consumo de contenido **audiovisual**, se presagió la **muerte** de la **televisión abierta** y de uno de sus productos más emblemáticos en Latinoamérica: la telenovela.”

(2) “[...]aún con el contundente **decaimiento** de los canales **tradicionales** de **televisión**, la telenovela está de regreso.”

(3) “Me parece excelente que este género [melodrama] — tan nuestro — tenga la oportunidad de presentarse en otras pantallas y de reinventarse, alimentándose de lo mejor de su **propia** naturaleza y evitando o superando las **carencias** o **condiciones** del pasado.”

(4) “[...] en Latinoamérica, [...] el dolor y el **sufrimiento** sentimental **tienen** otra estética y otra **noción**, **pueden** ser una virtud.”

Disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2021/09/05/espanol/opinion/telenovelas-netflix.html>. Acceso el 27 mayo 2023.

a) Según las citas, ¿Alberto cree que las telenovelas volverán a tener visibilidad en los días actuales?

b) ¿Qué género de telenovela parece ser muy característico de los latinoamericanos?

c) ¿Estás de acuerdo con la opinión presentada?

c) Escucha y observa las palabras destacadas: ¿qué tienen en común?

d) Los diptongos son encuentros vocálicos que ocurren dentro de una misma sílaba. Pueden ser crecientes (cuando tenemos una semivocal + vocal) o decrecientes (cuando tenemos una vocal + semivocal). Tanto en los diptongos crecientes como en los decrecientes, los dos segmentos suelen ser pronunciados, siendo la vocal nuclear pronunciada de manera más prominente. Además, en español, los diptongos, principalmente los crecientes, se pronuncian de manera más rápida, evitando el alargamiento de la vocal. Relee las palabras destacadas, manteniendo la atención para la pronunciación de los diptongos.

PRÁCTICA LIBRE

10. En grupos de tres personas, elige una telenovela (nacional o internacional) que te haya gustado mucho. Después, explica a tus compañeros sobre la trama, los personajes principales y por qué ha sido memorable para ti.

UNIDAD 2: El cine I - películas y series en español**CONTENIDO:** La nasalización de las vocales**PARA EMPEZAR**

¿Sueles ir al cine? ¿Cuál fue la última película que viste?

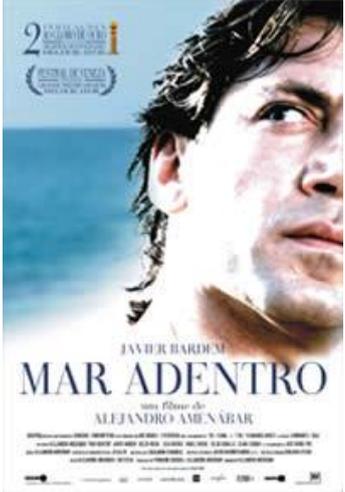
¿Te gusta ver series? ¿Prefieres las series más cortas o extensas?

¿Ya has visto alguna película en español? ¿Cuál?

¿Conoces alguna serie en español?

PELÍCULAS Y SERIES

1. Observa estos carteles. ¿Conoces alguna de estas películas?

	<p>Mar Adentro cuenta la historia de Ramón Sampedro, un pescador de 25 años - interpretado por el galardonado actor Javier Bardem - que se quedó tetraplégico a causa de un accidente saltando al mar, y sobre su larga lucha para ganarse el derecho a terminar su vida con dignidad.</p> <p>Disponible en: https://www.enforex.com/espanol/cultura/mar-adentro.html. Acceso el 10 mayo 2023.</p>
<p>Imagen disponible en https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/imar-adentroi. Acceso el 10 mayo 2023.</p>	

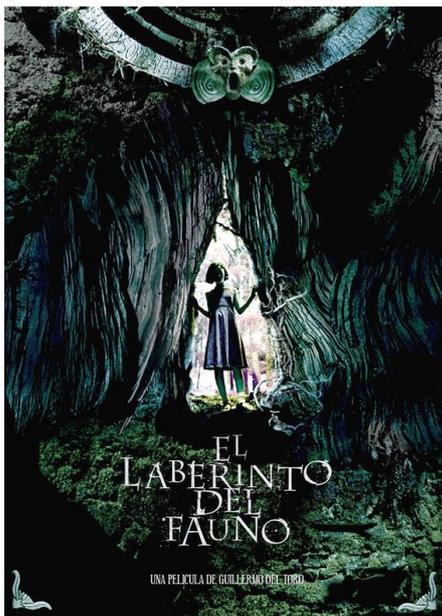


Imagen disponible en <http://viva-espana.eklablog.fr/el-laberinto-del-fauno-a118971524?noajax&mobile=0>. Acceso el 10 mayo 2023.

Situada en el año 1944, cuenta el apasionante viaje de Ofelia, una niña de 13 años que junto a su madre, Carmen (Ariadna Gil), convaleciente a causa de un avanzado estado de gestación, se traslada hasta un pequeño pueblo, en el que se encuentra destacado Vidal (Sergi López), un cruel capitán del ejército franquista, nuevo marido de Carmen y por el que Ofelia no siente ningún afecto. Una noche Ofelia descubre las ruinas de un laberinto donde se encuentra con un fauno (Doug Jones), una extraña criatura que le hace una increíble revelación: Ofelia es en realidad una princesa, última de su estirpe, a la que los suyos llevan mucho tiempo esperando. Para poder regresar a su mágico reino, la niña deberá enfrentarse a tres pruebas antes de la luna llena.

Disponible en: <https://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/1803/sinopsis.php>. Acceso el 10 mayo 2023.

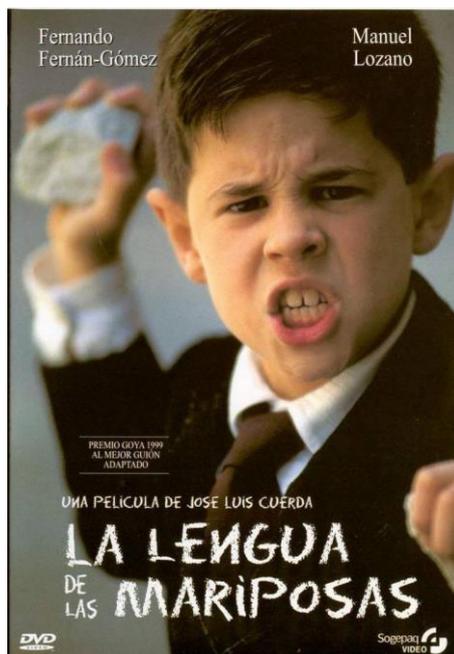


Imagen disponible en <https://tiendateatral.com/dvd-y-blu-ray/3229-dvd-la-lengua-de-las-mariposas-8420266923134.html>. Acceso el 10 mayo 2023.

Esta película española nos cuenta la historia de un niño de ocho años, gallego y asmático, Moncho. Acude a la escuela transcurrido el invierno de 1936. Asiste temeroso por los valores inculcados hacia la figura del profesor. Pero es aquí donde conocerá a su maestro, Don Gregorio, con quien iniciará, poco a poco, una vinculación muy especial comenzando junto a él, y su amigo, Roque, su aprendizaje del saber y de la vida. También se verá envuelto por el deseo familiar. Todo transcurrirá en un ambiente de equilibrio y armonía. Sin embargo, esta paz se verá truncada en Julio de 1936. La Guerra Civil estalla en España.

Disponible en: https://www.madrimasd.org/blogs/imagen_cine_comunicacion_audiovisual/2012/01/20/125945. Acceso el 10 mayo 2023.

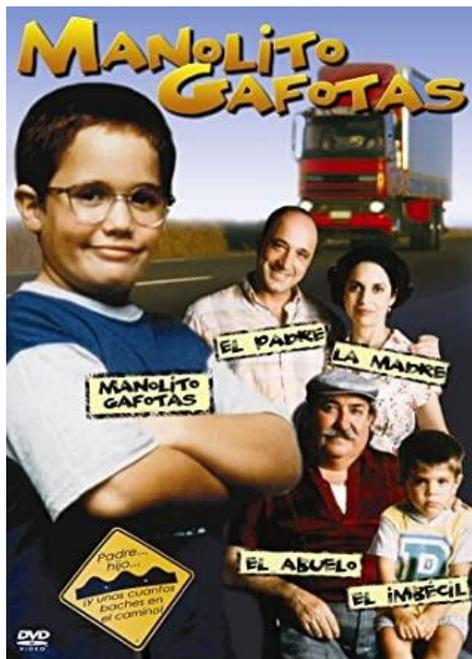


Imagen disponible en <https://www.imdb.com/title/tt0206117/>. Acceso el 10 mayo 2023.

Manolito Gafotas, un chaval que vive en el madrileño barrio de Carabanchel, se enfrenta, como todos los veranos, a los problemas de los chicos como él: las notas del colegio ¿le han quedado las matemáticas? y la perspectiva de pasar las vacaciones sin salir del barrio, ya que su padre Manolo, camionero de profesión, tiene trabajo todo el verano. Sin embargo, el mes de julio se les hace demasiado cuesta arriba a la familia en su piso de 50 metros cuadrados, y su padre termina por llevarse a todos a pasar unos días a la playa.

Disponible en: <https://www.fotogramas.es/peliculas-criticas/a7221/manolito-gafotas/>. Acceso el 10 mayo 2023.

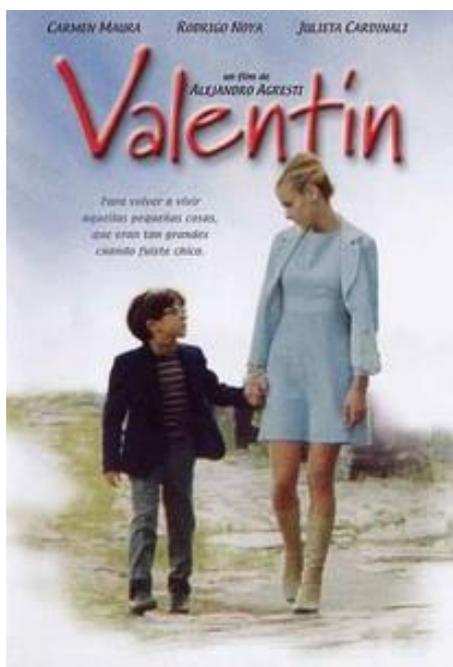
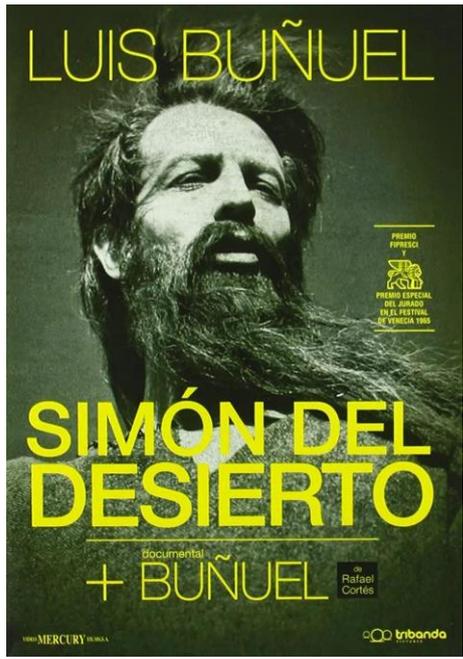


Imagen disponible en <https://www.rottentomatoes.com/m/1132409-valentin>. Acceso el 10 mayo 2023.

Valentín es un niño de nueve años que vive con su abuela en un piso humilde. Su madre desapareció cuando él tenía tres años y su padre es un bala perdida incapaz de tomar responsabilidades. La vida de Valentín transcurre modesta y con dos obsesiones: convertirse en un astronauta y que su padre le lleve junto a su madre. Pero su padre no quiere remover el pasado y, además, no deja de decepcionarle presentándole novias horribles, hasta que llega Leticia, de la que Valentín se prenda inmediatamente. Cuando su abuela muere, Valentín decide fabricarse su propia familia: Leticia y Rufo, un amigo pianista que vive en el barrio, se convertirán en sus padres adoptivos.

Disponible en: <https://www.lahiguera.net/cinemania/pelicula/744/sinopsis.php>. Acceso el 10 mayo 2023.

 <p>Imagen disponible en https://www.imdb.com/title/tt0059719/. Acceso el 10 mayo 2023.</p>	<p>Simeón el Estilita (Claudio Brook) se ha mantenido en penitencia de pie sobre una nueva columna de ocho metros durante más de seis años. Un mutilado (Enrique del Castillo), un enano (Jesús Fernández) y sus cabras; y el joven monje Matías (Enrique Álvarez Félix) lo rodean. Un rico devoto le obsequia una mejor columna y Simón realiza el milagro de devolverle las manos al mutilado. Durante varios días, Simón continúa en penitencia mientras el diablo (Silvia Pinal) se le aparece tratando de tentarlo siempre encarnado en una bella adolescente. El monje Trifón (Luis Aceves Castañeda) viene a perturbar la repartición de víveres acusando a Simón de fraude. Al final el diablo tienta de nuevo a Simón, con un viaje del que nunca va a poder volver.</p> <p>Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Sim%C3%B3n_del_desierto. Acceso el 10 mayo 2023.</p>
--	--

2. Lee las sinopsis y luego indica y explica cuál te parece ser una película de:

- a) Aventura
- b) Drama
- c) Fantasía
- d) Romance
- e) Comedia

3. ¿Qué película te pareció más interesante? Explica a tus compañeros/as.

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

4. Escucha las palabras: ADENTRO - LABERINTO - LENGUA - VALENTÍN - SIMÓN.

- a) Esas palabras presentan algo en común con relación a la pronunciación. ¿Sabes identificar qué es?
- b) Las vocales pueden ser orales, cuando el sonido pasa por el aire bucal, o nasales, cuando el sonido pasa por las narinas. En español, ¿las vocales parecen ser orales o nasales?

¡OJO!

En español, las vocales no suelen ser nasalizadas antes de las consonantes nasales <m>, <n> y <ñ>. Se debe intentar producir las vocales de manera oral, independizando los sonidos. Escucha y observa la diferencia de pronunciación:

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
[ã]mo	[a]mo
c[õ]nd[ẽ]nado	c[o]nd[e]nado
[ũ]m	[u]no

Una manera de ayudar a producir los sonidos de forma independiente es dar una pausa antes de emitir la consonante nasal. Por ejemplo, en la palabra “España”, entrena decir primero las sílabas “es.pa.”, después da una pausa y sigue con “ña”. Es una manera de entrenar para conseguir independizar los sonidos. Después de entrenar de esta manera, mentaliza esta separación antes de consonante nasal e intenta producir las vocales orales.

Sin embargo, existe un pequeño grado de nasalización que ocurre cuando la vocal se encuentra entre consonantes nasales (como en Manolito, mañana y banana) o después de pausa y antes de consonante nasal (como en antes y amparada).

ENTRENA LOS SONIDOS

5. Busca en las sinopsis leídas cinco ejemplos de palabras que:

- La vocal no se nasaliza ante consonante nasal.
- La vocal puede presentar un grado de nasalización.

- Ahora vuelve a leer las palabras que has apuntado, fijándote en la pronunciación adecuada y entrenando las pistas que has visto.

6. En parejas, lee la transcripción de un diálogo presente en el primer episodio de *Las chicas del cable*, una serie española que trata sobre la vida de cuatro mujeres teleoperadoras que quieren promover una revolución en el sistema social de la época. Es importante fijarte en la producción de las vocales antes de consonante nasal.

Carlos Cifuentes: Señorita Aguilar, ¿en qué academia ha estudiado?

Lidia Aguilar: En ninguna. Soy autodidacta.

C.F: ¿Autodidacta?

L.A: Sí. ¿Usted nunca ha estudiado nada por su cuenta?

C.F: Yo, si le soy sincero, nunca he estudiado. Pero no deje que entere mi padre, no me gustaría que pensase que desperdició su dinero pagándome un internado. Me imagino que no sabe por qué, habiendo unas pruebas más que decentes, no está entre las elegidas. Sus brazos...

L.A: ¿Cómo?

C.F: No son lo suficientemente largos. Muchos abonados, paneles muy grandes... A veces la telefonista tiene que hacerse cargo de hasta dos paneles. Le faltan dos centímetros para estar en el mínimo exigido.

L.A: Perdona el atrevimiento, Don Carlos, pero este requisito me parece una tontería.

7. Sobre el diálogo que has leído, contesta:

- a) ¿En qué tipo de contexto los personajes parecen estar implicados?
- b) ¿Los dos se tratan de manera formal o informal? ¿Lo que eso nos dice sobre la relación entre ellos?
- c) ¿Qué te pareció la actitud de Lidia al contraponer a Carlos?
- d) ¿Te interesan las películas que abordan cuestiones sociales?

8. ¿Qué Carlos le habrá contestado a Lidia? En parejas, continúa el diálogo entre Carlos y Lidia. Después, léelo para la clase.

9. ¿Película o Serie? Lee las definiciones e indica si se está hablando de Película (P) o Serie (S).

- () Pueden convertirse en aburridas o repetitivas porque son muy largas.
- () La trama tarda en desarrollarse.
- () Suele tener una trama única.
- () Los personajes y las historias son más complejas.
- () Hay pocos “plot points” en el argumento.

PRÁCTICA LIBRE

10. Cada alumno debe entrevistar a tres compañeros/as de clase acerca de sus preferencias cinematográficas. Escribe las respuestas en la ficha a continuación. Después, haz un resumen de las respuestas que has oído.

PREGUNTAS	ESTUDIANTE 1	ESTUDIANTE 2	ESTUDIANTE 3
¿Qué tipo de película te gusta?			
¿Hay algún género cinematográfico que no te gusta nada?			
¿Ya has dormido mientras veías una película?			
¿Cuál fue la serie más larga que has visto?			
¿Hay alguna serie que no has conseguido terminar?			
¿Prefieres ver las series sola o acompañada?			
¿Qué serie indicarías a tus compañeros de clase?			
¿Qué película no indicarías a nadie?			

UNIDAD 3: El cine II - Pedro Almodóvar y el cine español**CONTENIDO:** Los fonemas /p/, /k/, /f/, /m/, /n/ y /l/ en posición final de sílaba**PARA EMPEZAR**

- Cuando buscas una película, ¿te interesa saber quién es el director?
- ¿Sabes los nombres de algunos cineastas famosos?
- ¿Ya has visto alguna película del cineasta Pedro Almodóvar? ¿Qué te pareció?

PEDRO ALMODÓVAR Y EL CINE ESPAÑOL

1. Escucha un audio sobre el famoso cineasta Pedro Almodóvar y descubre un poco más sobre él.

Pedro Almodóvar, 70 Años.

Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=2uNTu_RQ1zM. Acceso el 10 mayo 2023.

2. Escúchala otra vez y juzga las afirmaciones a continuación como verdaderas (V) o falsas (F).

- () Pedro Almodóvar despertó su interés por el cine cuando era joven y tuvo contacto con el universo cinematográfico.
- () Luis Buñuel fue uno de los cineastas que inspiró a Almodóvar.
- () Almodóvar no consiguió ingresar en una escuela de cine debido a la dictadura de la época.
- () Almodóvar y su hermano Agustín fundaron la productora de cine *El Deseo* para realizar algunas de sus obras.
- () Una de las principales características de su estilo es la preferencia por personajes masculinos y la utilización de colores vibrantes.

3. Escucha el audio otra vez, mientras lee la transcripción, y luego confirma tus respuestas.

“Pedro Almodóvar ha marcado un antes y un después en la historia del cine. No solamente en España sino en el mundo entero. Su estética y la forma de narrar de sus películas le han ganado un lugar especial dentro de festivales y premiaciones desde sus primeros largometrajes. Almodóvar nace en Ciudad Real, el 25 septiembre de 1949. Desde muy temprana edad el cine formó parte de su vida de distintas maneras. En los años 50, mientras vivía en La Mancha, descubrió cromos con estrellas de Hollywood que salían de las onzas de chocolate. Y durante los veranos una pared se pintaba de blanco para proyectar películas al aire libre. A los costados de esa pared los niños orinaban y, mientras Pedro lo hacía sin despegar la mirada de la pantalla,

se imaginaba formando parte de aquel mundo. Con el tiempo comenzó a convertirse en un cinéfilo más experimentado, viendo películas de Luis Buñuel, Orson Welles y Antonioni, entre otros. Con la idea de estudiar cine, pero con la escuela cerrada por la dictadura de Franco, se hizo de una cámara Super-8 y practicó con ella, mientras a la par veía películas en la filmoteca. Esta se convirtió en su única escuela del séptimo arte. Haciendo cortometrajes con su cámara, empezó a descubrir su estilo y aprendió a relatar las historias que creaba. *Pepi, Luci, Bom, y otras chicas del montón*, del año 1980, se convirtió en su primera película en forma y con los éxitos de sus siguientes filmes, como *Matador*, decidió en 1985 fundar, junto con su hermano Agustín, *El Deseo*, una productora de cine que se dedicaría a realizar las siguientes películas del español, siendo la primera de ellas *La ley del deseo*, de 1987. Pedro Almodóvar ha recibido premios, como los Oscar, Globos de Oro, Bafta, Goya, César y premiaciones de festivales como Cannes, por películas como *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, *Todo sobre mi madre*, *hable con ella*, *Volver* y *La piel que habito*. Su estilo se distingue por la gran carga y manejo de personajes femeninos, colores contrastantes que sobresalen de la pantalla, vestuarios alucinantes y por supuesto historias cargadas hacia el melodrama y la comedia. Su más reciente película, *Dolor y Gloria*, en donde relata de una manera libre ciertos momentos de su vida, será la representante de España para los próximos premios de la academia.”

4. Cuando tratamos del universo cinematográfico, algunas profesiones son importantes para que se produzcan películas de buena calidad. Relaciona las profesiones con las características de su área.

(1) Actor

(2) Guionista

(3) Productor

(4) Director

(5) Editor

() Es el profesional que actúa como representante legal de un proyecto y encabeza todas las demás decisiones.

() Es el responsable de la película en términos artísticos, creando y supervisando el proyecto.

() Su trabajo consiste en dar vida al personaje de la manera más efectiva posible.

() Se dedica a componer escenas y secuencias, durante la fase de montaje, para construir la narratividad propia de la película.

() Es el responsable de escribir el guion y desarrollar la creación de la historia.

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

5. Pedro Almodóvar dirigió algunas películas que fueron muy famosas. Algunas de ellas has escuchado en el audio:

LA LEY DEL DESEO, MUJERES AL BORDE DE UN ATAQUE DE NERVIOS, LA PIEL QUE HABITO y VOLVER.

a) Observa la pronunciación de las palabras subrayadas. ¿Cómo se pronuncia la consonante <l> en esos casos?

b) ¿Qué diferencia hay entre la pronunciación en español y en portugués para la <l> al final de sílaba?

¡OJO!

La consonante <l> se pronuncia tanto en posición inicial de sílaba seguida de vocal, como en “lápiz”, “lucha”, como también al final de sílaba, como en “volver”, “piel” y “Almodóvar”. Para producir este sonido, la punta de la lengua toca los alvéolos de los incisivos superiores, dejando una abertura en los lados de la boca. Entrena este segmento y procura mantener el mismo punto de articulación de la /l/ tanto si está al comienzo o al final de sílaba: **LA, AL, LE, EL, LI, IL, LO, OL, LU, UL.**

c) Entrena el sonido [l] al final de sílaba: **AZUL, RAÚL, CULPABLE, CALMA, IGUALMENTE.**

d) Como has visto, la <l> se pronuncia también al final de sílaba. Los españoles suelen pronunciar las consonantes en posición final. Así, ¿cómo puede ser la pronunciación de otras consonantes al final de sílaba, como en **director, óptimo, oftalmólogo, guion e inmóvil?**

¡OJO!

Para producir estas consonantes, no se debe insertar una vocal entre ella y la próxima consonante. Las consonantes deben ser pronunciadas de manera independiente y sin la introducción de una vocal. El fenómeno de la inserción de una vocal junto a la consonante en posición final de sílaba es muy característico del portugués, pero no del español. Ve la tabla:

PRODUCCIÓN CON INSERCIÓN DE VOCAL	ESPAÑOL
ó[pi]tímo	ó[p]tímo
a[ki]tor	a[k]tor
o[fi]talmia	o[f]talmia

También se puede sonorizar las consonantes [p] y [k], convirtiéndolas para [b] y [g], respectivamente. De esa manera, se puede decir: ó[b]tímo y a[g]tor o utilizar las variantes más débiles ó[β]tímo y a[ɣ]tor. También es importante decir que muchas veces, en el contexto informal, las consonantes en posición final pueden no ser pronunciadas: a[∅]tor, ó[∅]tímo.

Las consonantes nasales deben ser pronunciadas, evitando la nasalización de la vocal anterior y pérdida de su sonido, como ocurre en portugués. Además, la consonante <n> suele asimilar el punto de articulación de la consonante al lado: dó[ɲ]de, ma[n]go, i[m]ferior. Es importante apoyar la lengua en el punto de articulación que se pide para realizar el próximo segmento, lo que evita que la lengua se quede inerte y pueda producirse junto al próximo sonido.

Otra curiosidad es que en español no es común diptongar las vocales seguidas de consonante nasal. Por ejemplo, las palabras “en” y “cantan” se pronuncia como [en] y cant[an] y no forman los diptongos nasales [ẽɲ] y cant[ã̃w̃]. Ve la tabla y verifica la diferencia:

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
c[õw̃]	c[on]
f[ĩj]	f[in]
abraç[ãw̃]	abraz[an]

ENTRENA LOS SONIDOS

6. Lee en voz alta algunas frases dichas por Almodóvar. Acuérdate de producir los sonidos correctos de las consonantes al final de sílaba que has estudiado.

- Creo que la **conciencia** de la **pasión** te hace **actuar** muy **distinto**.
- El **deseo** es **algo irracional** por el **cual** uno **siempre** tiene que pagar **un** **alto** precio.

- c) Ser director de cine **en** España es como ser torero **en** Japón.
- d) No soporto **al** artista cuya **principal** motivación sea la provocación. Creo que los **grandes** provocadores lo **son sin** proponérselo.
- e) No juzgo lo que está bien o mal o lo que es real y no está en la cultura.
- f) Aunque amo a mi madre, no quise hacer **un** retrato idealizado de ella. Me fascinan más sus defectos: **son** más divertidos que sus otras cualidades.

Adaptado de: <https://psicologiaymente.com/reflexiones/mejores-frases-pedro-almodovar>. Acceso el 10 mayo 2023.

- ¿Cuál fue la mejor cita en tu opinión? ¿Por qué?

7. Si fueras entrevistar a Almodóvar, ¿qué preguntas le harías? Formula cuatro preguntas coherentes para hacerle. Después, comparte con los demás.

8. Penélope Cruz y Antonio Banderas son actores que aparecen con frecuencia en las películas de Almodóvar. Los dos dieron vida a muchos personajes de sus películas llenas de drama. Escucha el audio sobre los actores y escribe las palabras que faltan.

¡*Átame!* de Pedro Almodóvar fue la película que motivó a Penélope Cruz para hacerse actriz, aparecer en una película del (1) _____ español se convirtió en la meta más grande que aspiraba para su carrera. Fue Almodóvar quien despertó en la española la (2) _____ artística, más Michael Jackson con su estrella en el paseo de la fama de Hollywood plantó el deseo en la joven Penélope por convertirse en una estrella. Siete años después del lanzamiento de ¡*Átame!*!, la actriz puso su nombre en los créditos de *En carne trémula*, la primera de 6 películas de Cruz junto a Almodóvar. Las películas del aclamado director español hicieron a esta actriz la primera española en ser nominada al Oscar, una (3) _____ que la llevó a Los Ángeles y la introdujo a los grandes directores de Hollywood. Penélope, quien llegó a la ciudad de las estrellas (4) _____ saber mucho inglés, y vivió en un cuarto de (5) _____ en compañía de gatos, se posicionó como una de las actrices más prominentes de su generación tanto en España como el mundo.

Antonio Banderas desde muy joven (6) _____ a mostrar interés por el mundo de la interpretación. En 1982 tiene lugar su debut en la gran pantalla con *Pestañas postizas* y ese mismo año trabajaría por primera vez con Pedro Almodóvar en *Laberinto de pasiones*. El éxito llega de la mano del afamado director, con el que trabaja en diversos títulos como *Matador*,

Mujeres al borde de un ataque de nervios o *Átame* que le valen su reconocimiento como actor. Las películas junto a Almodóvar son su carta de (7) _____ en Hollywood y en la década de los 90 decide probar suerte en el mercado internacional y se (8) _____ en Estados Unidos. A lo largo de su carrera sigue participando en numerosos filmes junto a grandes directores como Pedro Almodóvar, con quien (9) _____ a trabajar en *La piel que habito*, o Woody Allen en *Conocerás al (10) _____ de tus sueños*. Se estrena en su faceta como director en 1999 con el filme 'Locos en Alabama'.

Adaptado de: <https://www.vogue.mx/estilo-de-vida/articulo/penelope-cruz-biografia-peliculas-y-sus-outfits#:~:text=Pen%C3%A9lope%20Cruz%20S%C3%A1nchez%20naci%C3%B3n%20el,%2C%20y%20Eduardo%20Cruz%2C%20cantante>. Acceso el 27 mayo 2023.

Adaptado de: <https://www.sensacine.com/actores/actor-6226/biografia/>. Acceso el 27 mayo 2023.

Respuestas: director - vocación - trayectoria - sin - hotel - comienza - presentación - establece - vuelve - hombre

9. ¿Cuáles son las dificultades en la carrera de un/a actor/actriz? En parejas, ordena los siguientes problemas, comenzando por lo más difícil hasta lo más fácil de solucionar.

- () Estar **sin** trabajo durante algún tiempo.
- () Utilizar la imagen **del** actor de manera inadecuada.
- () Noticiar **informaciones** falsas sobre la persona.
- () Ser ahogado por la **prensa**.
- () **Conseguir un buen** papel.
- () **Confundir** su propia **identidad con** la del personaje.
- () Reproducir escenas **incómodas**.

PRÁCTICA LIBRE

10. Imagínate que eres un/a actor/actriz español/a y fuiste invitado/a para formar parte del reparto del cineasta Almodóvar. En parejas, comenta:

- a) ¿En qué tipo de película te gustaría participar?
- b) ¿Qué papel sería ideal para ti?
- c) ¿Con quién te gustaría actuar?
- d) ¿Qué papel jamás harías?
- e) ¿En qué escenario te gustaría actuar?

EJE TEMÁTICO 2: LA RUTINA

UNIDAD 4: Acciones habituales de los españoles

CONTENIDO: Los sonidos [γ], [δ] y [β]

PARA EMPEZAR

¿Cómo es tu rutina? ¿Qué cosas tienes que hacer todos los días?

¿Hay algo que te gustaría cambiar en tu rutina diaria?

En tu opinión, ¿la rutina es una comodidad o un fastidio?

LOS HÁBITOS COTIDIANOS DE LOS ESPAÑOLES

1. ¿Cómo es un día típico en España? El sitio *Business Insider España* hizo un recopilado de algunas características típicas del pueblo español. Relaciona los títulos de los párrafos a sus textos correspondientes.

- (1) Dos horas de sobremesa
- (2) La jornada laboral partida con 2 horas para comer
- (3) Las tapas y birras
- (4) Las horas de las comidas
- (5) La siesta
- (6) La baraja española para jugar al mus

_____. En España casi todo se hace más tarde de lo que estés acostumbrado. Esto lo notarás especialmente a la hora de las comidas y las cenas ya que una hora común para comer puede ser las 14:00 mientras que para cenar las 21:30. También los horarios de los locales cierran más tarde, los bares y restaurantes suelen cerrar a altas horas de la madrugada porque es normal que después de una buena cena haya una sobremesa.

_____. La sobremesa en España puede durar casi tanto como la comida o cena, incluso hay muchas ocasiones que más. Se trata del momento de después de comer o cenar, en el cual se toma café o algún licor con tranquilidad, disfrutando de la conversación con los amigos o familia y ponerse al día sobre todo tipo de temas (sociales, personales, políticos...)

_____. Se suele decirse que, en general, España va 2 horas a destiempo. Y eso también se aplica en cuestiones laborales. En España, las largas pausas para comer, a veces superando

las 2 horas, hacen que los españoles salgan más tarde de trabajar que el resto de sus compañeros europeos. Mientras queda paralizada de 14:00 p.m. a 16:00 p.m., en otros países las pausas se realizan en torno a las 12:00 p.m. limitándose a máximo una hora. Esto provoca que mientras el resto de países termina su jornada a las 17:00 p.m., muchos españoles continúen en el trabajo bien pasadas las 18:00 p.m.

_____. Aunque en la actualidad la baraja española también puede encontrarse en América Latina, norte de África o el sur de Francia, las partidas de mus en la cafetería de la universidad o jugar al cinquillo con los abuelos es algo que no encontrarás tan fácilmente fuera de aquí.

_____. Es muy común que por la tarde un español te diga de quedar para tomar “algo”. Ese “algo” será ir a un bar y tomar una cerveza (birra) y unas tapas (pinchos). Este es el plan estrella de los españoles ya que lo practican todas las semanas, sin importar que sea un día entre semana, pues como ya te hemos contado les encantan las fiestas y cualquier excusa es buena para quedar con los amigos y despejarse del agobio del día a día.

_____. ¿Quién no ha escuchado que en España se hace la siesta? Es muy típico que después de comer los españoles se tumben en el sofá o en la cama y duerman un ratito (este ratito depende de la persona). La siesta es un ritual que se realiza todos los días que se puede y que sirve de terapia para descansar, relajarse y aguantar más tiempo despierto por la noche porque... ¡En España, y especialmente en Valencia, se vive la noche con intensidad!

Adaptado de <https://www.businessinsider.es/25-cosas-tipicas-espana-no-encontraras-otros-paises-333609>. Acceso el 16 mayo 2023.

Adaptado de <https://espanoleschool.com/es/costumbres-tipicas-de-espana/>. Acceso el 16 mayo 2023.

2. Sobre lo que has leído, comenta en parejas:

- a) ¿Estos hábitos son de hecho diferentes de otros países?
- b) ¿Hay alguna característica que se parezca a nuestra costumbre en Brasil?
- c) ¿Qué característica española acerca de la rutina te gustaría que se adoptara en Brasil?

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

3. Observa estos fragmentos:

“**D**os horas de sobremesa”

“¿Quién no ha escuchado que en España se hace la siesta?”

“¡[...] se vive la noche con intensidad**d**!”

- a) ¿La consonante <d> se produce de la misma manera en estas frases?
 b) ¿En cuál(es) caso(s) se produce(n) de manera más floja?

Ahora analiza la pronunciación de las consonantes <v> y en las palabras: “**v**eces” y “**b**ar”.

- c) ¿Las dos consonantes tienen igual pronunciación? ¿Qué podemos concluir a partir de esto?

Sobre la consonante <g> en las palabras “**al**go” y “**g**uantes”:

- d) ¿Hay alguna diferencia con relación a la pronunciación de esta consonante en los dos casos?

¡OJO!

Las consonantes /b/, /g/ y /d/ pueden convertirse en los sonidos [β], [ɣ] y [ð], respectivamente.

Estos sonidos ocurren cuando las consonantes correspondientes **no** están en posición absoluta o precedida de consonante nasal (m, n, ñ) o, en el caso de /d/, precedido de la consonante /l/.

Ve los ejemplos:

PRODUCCIÓN CON /b/, /g/ y /d/	PRODUCCIÓN CON [β], [ɣ] y [ð]
Palabra en posición absoluta: [d]inero, [g]ustos, [b]uey	Palabra en posición no absoluta: el [ð]inero, mis [ɣ]ustos, compré un [β]uey
Después de consonante nasal: am[b]iente, en[g]año, in[d]agar	En todos los demás casos, si antes no le precede una consonante nasal, principalmente en posición media: u[β]a, a[ɣ]uacate, compra[ð]o, se[ð].
El segmento /d/, después de la consonante /l/, permanece fuerte: al[d]ea	

Los sonidos [b]/[β] ocurren con las consonantes , <v> y en algunos casos con <w>, como en Wagner. Para producir el sonido [β], debes aproximar los labios, sin tocarse completamente, y mantener la lengua en posición neutra. Hay unas pocas regiones hispanas que utilizan el sonido [v] para la grafía <v> por influjo de la lengua inglesa.

Los sonidos [g]/[ɣ] ocurren con la consonante <g>, seguida de las vocales <a,o,u>. El sonido [ɣ] se produce con la aproximación del cuerpo de la lengua a la glotis, con poco contacto.

Los sonidos [d]/[ð] pueden ocurrir con la consonante <d>. El sonido [ð] se produce con contacto ligero entre el predorso de la lengua y los incisivos, poniendo la lengua en posición interdental.

Para los aprendices brasileños no es tan fácil producir este sonido, pues no forma parte del sistema consonántico del portugués. Así, los aprendices normalmente producen todos los casos como [b], [g] y [d] o, en el caso de la consonante al final de sílaba, con la introducción de una vocal. Observa la tabla, entrena los sonidos del español e intenta evitar la producción fuerte de las consonantes.

PRODUCCIÓN INCORRECTA	PRODUCCIÓN EN ESPAÑOL
no[b]enta	no[β]enta
la [b]oz	la [β]oz
a[bi]sor[b]er	a[β]sor[β]er
a[g]ua	a[ɣ]gua
el [g]ato	el [ɣ]ato
moja[d]o	moja[ð]o
verda[ø] ~verda[di]	verda[ð]

ENTRENA LOS SONIDOS

4. Escucha y señala con una X los casos en que las consonantes se producen como [β], [ɣ] o [ð]. Después lee todas las palabras, manteniendo la atención a la producción correcta.

- | | |
|---------------|----------------|
| () A veces | () Felicidad |
| () Adinerado | () Aldeano |
| () Antiguo | () Escoba |
| () Beso | () Regalo |
| () Andar | () Evitar |
| () Mi diosa | () Ambulancia |
| () Doctor | () Ángulo |

5. Escucha las palabras y completa con las consonantes , <d> o <g>.

- a) nu_e
- b) la_o
- c) ha_o
- d) co_a
- e) ca_a
- f) na_o
- g) to_o

Respuestas: nube - lago - hado - coba - cada - nabo - todo

¡OJO!

La <d>, al final de palabra o con el grupo <ado>, suele debilitarse e incluso se pierde casi totalmente su emisión, como por ejemplo en *acabado*, *mojado*, *usted*, *caridad*.

6. Escucha la canción de la argentina Chenoa y completa los espacios con las palabras que oyes.

RUTINAS

Chenoa

Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=kQNIyRSXWe4>. Acceso el 10 mayo 2023.

Me levanto muy temprano con café en mi mano

Con noticias que son rancias en mis circunstancias

¿Cómo hacer que todo (1) _____ de color alrededor?

Mi preocupación

Todo el mundo sigue (2) _____ y nadie está (3) _____

Sufrimientos que tragar mientras se sigue (4) _____

Construir en un espacio la alegría que anhelé, la conseguiré

Dibujo todo con color y siento nanananana en mi corazón

Ya nadie más puede pasar más

Dibujo cosas sin dolor y siento nananana sin ton ni son

Qué bueno es sentirse bien

Y poder romper las rutinas que ciegan mi ser

(5) _____ entre el tráfico siempre hay atascos

Que me frenan el impulso de saltar los charcos

¿Cómo es que no me atrevo a hacer nada sin dudar?

Vale de pensar
 Dibujo todo con color y siento nananana en mi corazón
 Ya nadie más puede pasar
 Dibujo cosas sin dolor y siento nananana sin ton ni son
 Qué bueno es sentirse bien
 Y poder romper las rutinas que ciegan mi ser
 Tú te notas cansado quieres alguien a tu lado
 Nada, nadie puede comprender, sí
 Cada uno con su propio espacio
 (6) _____ amor a ratos
 Sí, sobrevivir a la vida, sí
 Ahora no quieres, un pedazo de alegría tienes
 Ya no mires más atrás, adelante hay que tirar
 Ah, no
 Dibujo todo con color y siento na, na, na, na, en mi corazón
 Ya nadie más puede pasar
 Dibujo cosas sin dolor y siento nananana sin ton ni son
 Qué bueno es sentirse bien
 Y poder romper las rutinas que ciegan mi ser

Respuestas: cambie - hablando - escuchando - andando - caminando - construyendo

7. En las palabras que has apuntado, ¿las consonantes <b,g,d> se producen de manera fuerte o débil? Explique.

- En parejas, cada uno lee la letra de la canción, manteniendo la atención a los segmentos que hemos estudiado. Ayuda a tu compañero/a si es necesario.

8. Sobre el mensaje de la canción, pregunta a tu compañero/a:

- ¿Qué sentimientos con relación a la rutina el yo lírico **demuestra** en el texto?
- ¿Cuándo el yo lírico se siente **bien**?
- ¿Estás de **acuerdo** con el pensamiento **del** yo lírico?
- ¿Qué cosas se **puede** hacer para mejorar la percepción **sobre** su rutina?

9. ¿Con <v> o con ? Algunas palabras que se escriben en portugués con <v> son escritas con en español. Escucha algunas de estas palabras y escríbelas a seguir.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

Respuestas: barrer - escobar - escribir - grabadora - gobierno

- ¿Conoces alguna otra palabra que pertenezca a este grupo?

PRÁCTICA LIBRE

10. ¿Cómo los países extranjeros nos ven? En parejas, elige una característica del pueblo brasileño que nos identifica, como una especie de bandera del país. Defiende tu opinión para la clase, indicando por qué has elegido esta característica y si es algo positivo o negativo para la imagen del país.

UNIDAD 5: Ir de compras**CONTENIDO:** Encadenamiento y juntura de los sonidos en el discurso**PARA EMPEZAR**

¿Te consideras una persona preocupada por las vestimentas?

¿Con qué frecuencia compras ropas o zapatos?

¿Te consideras un/a comprador/a impulsivo/a?

¿Tu armario cambia de acuerdo con la estación del año?

¿En qué momento decides reorganizar tu armario?

EL ARMARIO Y EL CONSUMO SOSTENIBLE

1. ¿Te gusta la moda? Ve las imágenes, describe qué ropa llevan e indica en qué situaciones se puede usar este tipo de prenda.



Imagen disponible en <https://www.dicasdemulher.com.br/estilo-romantico/>. Acceso el 12 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://www.rosalamour.com.br/conjunto-de-moletom-careca-someday>. Acceso el 10 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://www.dicasdemulher.com.br/look-casual/>. Acceso el 12 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://customizando.net/como-usar-short-jeans/>. Acceso en 12 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://www.machomoda.com.br/2017/01/bermuda-masculina-5-modelos-que-estao.html>. Acceso el 12 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://www.machomoda.com.br/2019/05/moleto-m-com-capuz-como-usar-com-estilo.html>. Acceso el 12 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://www.uol.com.br/nossa/noticias/redacao/2022/09/19/inimiga-da-moda-camisa-de-futebol-vira-tendencia-para-alem-dos-estadios.htm>. Acceso el 12 mayo 2023.



Imagen disponible en <https://www.machomoda.com.br/2019/01/esporte-fino-como-usar.html>. Acceso el 12 mayo 2023.

2. Sobre tu estilo,

- ¿Hay alguna imagen que se aproxima a tu manera de vestir?
- ¿Qué podemos encontrar en tu armario? Indica las principales prendas de vestir que posees.

3. ¿Ya has escuchado sobre el armario sostenible? Al final de 2022, el Ministerio de Consumo de España propuso una campaña dirigida a reflexionar sobre los hábitos de consumo de moda y la *fast fashion* para luchar contra el cambio climático. Ve el video que el Ministerio publicó para divulgar la campaña. Luego contesta las preguntas y reflexiona sobre lo que has visto.

Presume de #ArmarioSostenible

Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OyliKJ6JXQ>. Acceso el 12 mayo 2023.

Transcripción del video:

Andrés, 30: A ver, lo que hacemos, principalmente, es reciclar. Lo tenemos dividido en tres instancias.

Inés, 20: Lo típico: los plásticos, el orgánico, los cristales...

Josep, 19: Apagar el grifo, tirar en el plástico, en el cartón.

Narradora: El 76% de los españoles ya hemos decidido cambiar nuestros hábitos de consumo para luchar contra el cambio climático. Y eso está muy bien. Pero, ¿qué ocurre cuando abrimos nuestro armario?

Josep: En Alemania me costaron 40 euros y me los puse el primer día y ya está.

Andrés: Después me gustan mucho también las americanas...

Inés: Cosas que veo que me gustan y me las compro.

Narradora: ¿Está nuestra ropa ayudando a darle la vuelta al cambio climático?

Josep: Estos pantalones no me los pongo, esto no me lo pongo, esa camisa no me la pongo...

Andrés: Me ponéis las imágenes mías hablando de toda mi ropa, todo contento, y veo todos los vertederos enormes llenos de ropa... A lo mejor las cosas no me hacen tanta falta como yo creo, ¿no?

Josep: No tiene sentido seguir matando el planeta y contribuir a la contaminación si sabemos que podemos pararlo.

Inés: Si te lo vas a comprar por lo menos que dure mucho tiempo contigo. Yo creo que podemos mejorarlo, salvarlo como tal, espero que sí, la verdad, pero mejorarlo, seguro.

Narradora: Somos la generación que ya está haciendo algo por el planeta. Si quieres seguir marcando la diferencia, presume de armario sostenible.

a) De acuerdo con el video, ¿todas las personas están conscientes de su consumo de ropa y los efectos en el medio ambiente?

b) ¿Qué actitudes con respecto al armario personal pueden ser perjudiciales al medio ambiente?

c) ¿Estás de acuerdo con la propuesta del Ministerio de Consumo?

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

4. En el discurso, es común que algunos sonidos al final de palabra se junten con los primeros de la próxima palabra. Escucha las frases:

“está haciendo algo por el planeta”

“ayudando a darle la vuelta al cambio climático”

- a) ¿En qué situaciones podemos juntar los sonidos? Escucha las frases otra vez y conecta las sílabas que se juntan al producir el discurso.
- b) ¿Qué eso nos dice sobre la pronunciación de frases en español?

¡OJO!

El encadenamiento (la juntura) de segmentos es un fenómeno muy común en español. Pero, ¿cuándo ocurre la juntura?

- Si una palabra termina en consonante y va seguida de una palabra que comienza por vocal, la consonante se pronuncia con la vocal. Escucha y repite:

Entre palabras:

presten_atención, el_oro, un_amor, las_horas, en_el, dos_hijos, amor_antiguo

En oraciones:

Sus_ojos_amarillos_están_espectaculares.

Más_inversiones_extranjeras_son_esperadas.

Pasé diez_años_en_Argentina.

Antes_eran_inmigrantes_ilegales.

Las_autopistas_españolas_eran_estropeadas.

- Juntura entre consonantes iguales: se pronuncia solo una de ellas, de modo prolongado o con duración normal. Escucha y repite:

Los domingos_salgo a cenar

Un_nombre

Al_lago

- Cuando se juntan dos consonantes vibrantes, ocurre solo una vibrante múltiple:

Construir_rincones.

Coger_rocas

- Cuando hay dos vocales átonas iguales en contacto, tienden a alargarse o a pronunciarse como una sola vocal. Si una de ella es tónica, el hablante es libre para juntar o no. Escucha y repite:

Entre palabras:

para_Alicia, de_Enrique, mi_hijo

En oraciones:

Cenará__a las once.

Me__encanta__actuar

La__atiende__ella

- Cuando las conjunciones copulativas <y> y <u> están entre vocales, ellas forman un diptongo con la vocal que empieza la palabra siguiente. Escucha y repite:

mirra y__oro

caminó y__andó

uno u__otro

- Hay juntura entre vocales diferentes, cuando las dos son átonas. Cuando una de ellas es tónica, depende del hablante. En esos casos, no se debe suprimir una vocal, pero pronunciar las dos juntas. Escucha y repite:

casa__estrecha, cena__inolvidable, viejo__amigo

- Además de la juntura de segmentos, en español es común que algunas palabras se agrupen y formen una unidad fónica, no permitiendo que se realice una pausa en su interior. Es decir, las dos palabras se juntan y forman una palabra en el habla. Eso ocurre con las palabras átonas que necesitan agruparse con las tónicas para tener fuerza en la cadena: artículos definidos + sustantivos (el coche), pronombres átonos + verbo (me dirás), sustantivo + adjetivo (pelo negro), preposición + su término (con Ricardo), tiempos compuestos de verbos y perífrasis verbales (he jugado, vamos al río), adjetivos posesivos antepuestos (tu padre), algunas conjunciones (cuya letra), términos de tratamiento (San José) y adverbio + su adverbio, adjetivo o verbo (muy mal).

ENTRENA LOS SONIDOS

5. ¿Dónde es necesario poner juntura? Conecta los sonidos que puede haber juntura y después reproduce las oraciones oralmente. Utiliza el símbolo de la juntura (__) para la tarea.

a) El intercambio es bueno.

b) Escribir un libro es mi objetivo.

c) Los estudiantes leen historias en español en internet.

- c) Mientras estaban acostados unas aves arruinaron el asado.
- d) Los heridos italianos están en el hospital “El Hoyo”.
- e) Tenemos opiniones opuestas al escuchar esas orquestas.
- f) Le escribí inmediatamente.
- g) Otro objeto oscuro.
- h) Tu uniforme especial.
- i) La amé ese enero.

6. En parejas, lee este texto que te ayudará a organizar un armario sostenible. Fíjate en las juntas en el texto y en los términos que pueden agruparse fónicamente. Tu compañero/a debe mantener la atención en tu lectura y ayudarte cuando sea necesario.

7 PASOS PARA HACER TU ARMARIO SOSTENIBLE

1. Compra solo lo necesario. Consumimos los recursos de la Tierra a un ritmo superior al que esta es capaz de generarlos. La mejor solución, reducir nuestro consumo.
2. Compra calidad. Es una forma de que la ropa te dure más y huir del usar y tirar.
3. Elige tejidos naturales. Son más sostenibles, sobre todo si eliges prendas de materiales vegetales ecológicos.
4. Elige fibras recicladas sin tóxicos. Las prendas recicladas no siempre son tan sostenibles como creemos. Las sintéticas recicladas evitan usar más petróleo, pero es importante que hayan pasado por una neutralización química para que no contengan sustancias perjudiciales.
5. Recurre a la segunda mano. Puedes dar una segunda vida a la ropa optando por la segunda mano o el intercambio.
6. Si veganizas tu armario. Si quieres renunciar a ropa con materiales de origen animal, deja de comprarla y acaba de usar la que ya tengas.
7. Dona lo que no uses. Si no quieres usarla, siempre puedes donarla.

Adaptado de: https://www.cuerpamente.com/ecologia/como-montar-tu-armario-sostenible-paso-a-paso_7525.
Acceso el 18 mayo 2023.

7. Analiza este par de frases.

I. está naciendo - están haciendo

II. lo sabía con maestría - los había con maestría

- a) ¿Las dos oraciones se pronuncian igual?
- b) ¿Cómo se puede explicar este fenómeno?

8. ¿Tienes un armario sostenible? En parejas, pregunta al otro sobre las prácticas de consumo consciente:

- a) ¿Cuántas veces al año sueles limpiar el armario?
- b) ¿Qué haces con la ropa que no quieres más?
- c) ¿Cuándo compras una prenda, lees la etiqueta?
- d) ¿Es una costumbre tuya donar ropa?
- e) ¿Tienes prendas de vestir que nunca has usado o solo has usado una única vez? ¿Cuál(es)?
- f) ¿Qué opinas sobre las empresas que no dan las condiciones ideales de trabajo a sus empleados? ¿Compraría ropa de estas empresas?

9. ¿Consideras tu armario sostenible? En grupos de cuatro personas, comenta sobre lo que has concluido sobre tus prácticas de consumo consciente.

PRÁCTICA LIBRE

10. ¡Vamos a debatir! La clase será dividida en tres grupos: A, B y C. El grupo A defenderá las prácticas de consumo consciente como necesarias para la humanidad; el grupo B estará a favor de la sostenibilidad, pero no de manera tan radical; y el grupo C no estará de acuerdo con el concepto de consumo consciente. Cada grupo tendrá entre 3 y 5 minutos para defender su punto de vista.

EJE TEMÁTICO 3: BIENESTAR

UNIDAD 6: La cocina hispana

CONTENIDO: Los sonidos /θ/ y /s/ y sus variaciones

PARA EMPEZAR

¿Qué tipo de comida te agrada más?

¿Prefieres los platos dulces o salados?

Para ti, ¿qué acompañamientos debe tener la comida?

¿Qué conoces de la cocina hispana?

LA COCINA HISPANA

1. A continuación puedes ver algunos platos típicos de algunos países hispanos. ¿Sabes de qué países estos platos son representativos?

- () España
- () Colombia
- () Perú
- () El Salvador
- () Chile

(1) Ceviche



Imagen disponible en <https://revistamenu.com.br/veja-como-preparar-o-ceviche-classico-do-restaurant-q-chicha/>. Acceso el 15 mayo 2023.

(2) Gazpacho



Imagen disponible en <https://www.delish.com/cooking/recipe-ideas/a27794655/easy-gazpacho-soup-recipe/>. Acceso el 15 mayo 2023.

(3) Bandeja paisa



Imagen disponible en <https://revistacasaejardim.globo.com/Casa-e-Comida/Receitas/noticia/2021/09/rodrigo-hilbert-ensina-receita-de-bandeja-paisa-tipica-da-colombia.html>. Acceso el 15 mayo 2023.

(4) Pupusas



Imagen disponible en <https://www.pinterest.pt/pin/344173596514676029/>. Acceso el 15 mayo 2023.

(5) Cazuela



Imagen disponible en <https://travelfoodatlas.com/chilean-cazuela-recipe>. Acceso el 15 mayo 2023.

2. Sobre los platos de la cuestión anterior, comenta:

- ¿Qué plato te parece más apetitoso?
- ¿Qué plato te parece más fácil de cocinar?
- ¿Hay alguno que se parece a un plato brasileño?
- ¿Ya has probado alguno de estos platos?

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

3. Escucha a un español del centro de Madrid pronunciando los nombres de los platos:

Ceviche - Gazpacho - Bandeja paisa - Pupusas - Cazuela

- ¿Las consonantes <c> y <z>, en *ceviche* y *cazuela*, se pronuncian de la misma manera?
- ¿Las consonantes <c> y <s>, en *ceviche* y *paisa*, se pronuncian de la misma manera?
- ¿La <s> final en la palabra *pupusas* se pronuncia con o sin vibración?
- ¿Cómo se pronunciaría *pupusa* en portugués? ¿En español este patrón permanece?

¡OJO!

En gran parte de España, hay dos sonidos sibilantes distintivos: /θ/ y /s/. El sonido interdental /θ/ se relaciona con la consonante <z> y con la <c> (antes de <e,i>). Este sonido se produce cuando la punta de la lengua se pone entre los bordes de los dientes, sin bloquear completamente la salida del aire. Este sonido no forma parte del sistema consonántico del portugués brasileño, así que es necesario entrenar su articulación.

El sonido /s/ se produce con la consonante <s> seguida de cualquier vocal o al final de sílaba. Este sonido se produce tanto en posición inicial de sílaba ([s]ordo), como entre vocales (me[s]a) y al final de sílaba (cá[s]cara[s]). A causa del portugués, muchos aprendices suelen producir el

sonido [z] en un ambiente intervocálico, como co[z]a y ca[z]a. Sin embargo, en español, aún entre vocales, el sonido /s/ permanece. Escucha y repite:

SONIDO INTERDENTAL /θ/	SONIDO ALVEOLAR /s/
[θ]apato - zapato	[s]ordo[s]
lu[θ] - luz	de[s]agradable
a[θ]úcar - azúcar	de[s]ayunar

En algunas regiones de Hispanoamérica, como México, se suele sonorizar el fonema /s/ cuando está en posición final de sílaba ante una consonante sonora. Así, el sonido [z] puede aparecer cuando el próximo segmento es sonoro, como en rie[z]go, de[z]dén. Pero eso no ocurre si la consonante siguiente es sorda: quio[s]co, ca[s]pa. Aunque este fenómeno sea posible, el grado de sonorización es inferior al encontrado en portugués en esta posición.

4. Ahora escucha a un colombiano pronunciando las palabras:

Ceviche - Gazpacho - Bandeja paisa - Pupusas - Cazuela

- ¿Las consonantes <c> y <z>, en *ceviche* y *cazuela*, se pronuncian de la misma manera?
- ¿Las consonantes <c> y <s>, en *ceviche* y *paisa*, se pronuncian de la misma manera?
- Concluye: ¿el hablante produce distinción entre las consonantes <c>, <s> y <z>?

¡OJO!

La producción de las consonantes <c,s,z> presentan algunas variaciones regionales. En el centro y norte de España y en algunas regiones de Andalucía predomina la distinción entre los sonidos interdental y alveolar. Sin embargo, hay otros dos fenómenos frecuentes entre los hispanohablantes: el seseo y el ceceo.

El seseo, como hemos escuchado en el último audio, no produce distinción entre los sonidos de las consonantes en destaque. En todos los casos, se produce el sonido /s/. Este fenómeno es común en gran parte de Hispanoamérica y en algunas regiones de Andalucía y Canarias. Ya el ceceo es común en la zona rural de Andalucía y en pocas zonas de Hispanoamérica. Los ceceantes producen las consonantes <c,s,z> como [θ]. Algunos hispanohablantes consideran el ceceo una variación más desprestigiada, característica de la clase baja.

En resumen, el español puede presentar tres variaciones de las sibilantes:

	DISTINCIÓN: pronuncian /θ/ y /s/	SESEO: solo usan el fonema /s/	CECEO: solo usan el fonema /θ/
gracias	gra[θ]ia[s]	gra[s]ia[s]	gra[θ]ia[θ]
Andaluz	Andalu[θ]	Andalu[s]	Andalu[θ]
siesta	[s]ie[s]ta	[s]ies[s]ta	[θ]ie[θ]ta

ENTRENA LOS SONIDOS

5. Escucha las etapas de la receta de paella española e indica si el hablante hace la distinción, el seseo o el ceceo. Después, elige la variedad que más te agrada y lee las frases. Es importante ser coherente y permanecer con la variedad que has elegido.

- Caliente el caldo de **marisco** junto con el **azafrán** en una olla grande.
- Caliente el **aceite** de oliva y **sofría** el rape, los camarones y las anillas de calamar. **Resérvelo**.
- Agregue las 2 cucharadas de **aceite** restante y fría el pimiento rojo y el tomate cortado junto con el ajo, el perejil y el pimentón dulce. Finalmente, **reduzca** la temperatura del fuego, añada el arroz y remueva para que se fríe ligeramente y quede suelto.
- Vierta **entonces** el caldo y **cocine** durante 3 minutos, removiendo el **arroz** y girando la **sartén** de **vez** en cuando. Agregue el **pescado** y el **marisco**. Por último, **reduzca** el fuego y continúe **cocinando** el arroz hasta que absorba el líquido.
- Una **vez** que la paella esté lista y se haya evaporado todo el líquido, deje que **repose** durante unos minutos más antes de **servirla**.

Adaptado de <https://mahatmarice.com/es/recetas/autentica-paella-espanola-con-marisco/>. Acceso el 20 mayo 2023.

- ¿Te pareció fácil la receta?

6. ¿Qué palabra ha dicho? Escucha las frases y señala una opción para cada par.

- () asar () azar
- () coser () cocer
- () cazo () caso
- () ceda () seda

Transcripción del audio:

- a) Alicia, debes asar el pollo para la cena.
- b) Hay carnes que no puedes cocer durante mucho tiempo.
- c) Dolores removi6 la sopa con el cazo.
- d) Ceda el asiento a las personas mayores.

7. ¿Qué consideras a la hora de elegir un plato para comer o cocinar? Comenta en parejas sobre cada t6pico presentado a continuaci6n y se~ala lo que para ti es importante. F6jate en las consonantes en **negrito** para entrenar tu pronunciaci6n.

- () Los **valores nutritivos**
- () **Ingredientes sabrosos**
- () **Presencia de muchas legumbres y verduras**
- () **Utilizaci6n de productos industrializados**
- () **Rapidez para cocinar**
- () La **belleza** en las fotos comerciales
- () La cantidad de **grasa** en la comida

¡OJO!

La <s> al final de s6laba, en algunas regiones de Espa~a y de Hispanoam6rica como Caribe, Argentina y Uruguay, pueden sufrir apagamiento o aspiraci6n [h]. El apagamiento ocurre cuando no se pronuncia la sibilante, mientras la aspiraci6n se configura como un ruido espiratorio perceptible cuando el aire pasa por la glotis. Escucha y repite los ejemplos:

	DISTINCI6N	SESEO	CECEO	ASPIRACI6N
amigos	amigo[s]	amigo[s]	amigo[θ]	amigo[h]
gazpacho	ga[θ]pacho	ga[s]pacho	ga[θ]pacho	ga[h]pacho
las cosas	la[s] cosa[s]	la[s] cosa[s]	la[θ] cosa[θ]	la[h] cosa[h]

8. Observa las fotos y las descripciones de algunos otros platos hispanos y elige lo que para ti parece que es:

- (1) **exquisito** (muy sabroso)
- (2) **extra~o** (raro)
- (3) **extravagante** (exc6ntrico)

(4) común (nada excepcional)

¡OJO!

El grafema <x> puede presentar tres sonidos diferentes para diferentes ambientes: [s], [ks] y [x]. En posición inicial de sílaba, la <x> suena como la sibilante [s] o como [ks] ~[gs] ~ [ʝs], como en xenofobia ([s]enofobia o [ks]enofobia) y xilófono ([s]ilófono o [ks]ilófono). Si la <x> no está en posición inicial de palabra, suena como [ks], normalmente, como se ve en exámen (e[ks]ámen), excepcional (e[ks]cepcional), exquisito (e[ks]isito) y relax (rela[ks]). Sin embargo, la <x> puede preservar el sonido velar [x] que tenía antiguamente en español, principalmente en los topónimos, como México (Mé[x]ico), Oaxaca (Oa[x]aca) y Xalapa ([x]alapa), y en algunos casos con nombres de persona, como Ximénez ([x]iménez) y Mexía (me[x]ía). En otros topónimos que vienen de lenguas precolombinas la <x> puede presentarse como [ʃ], como en Xola ([ʃ]ola) y Xicalango ([ʃ]icalango).

a) Pastel de choclo: es un plato clásico chileno que lleva choclos, pollo, vacuno picado y muchos temperos.



Imagen disponible en <http://www.sobrevinhoseafins.com.br/2017/08/harmonizando-pastel-de-choclo.html>. Acceso el 15 mayo 2023.

b) Chupes: es una sopa hecha con pollo, carne, tripas de cordero o carne y frutos del mar.



Imagen disponible en <https://www.hostalprovidencia.com/2021/05/31/chupes-a-lo-largo-de-chile/>. Acceso el 15 mayo 2023.

c) Salmorejo cordobés: es una crema tradicional del pueblo andaluz. Se toma fría y lleva tomates, pan de telera, aceite de oliva y sal.



Imagen disponible en <https://www.bonviveur.es/recetas/salmorejo-cordobes>. Acceso el 15 mayo 2023.

d) Rondón: es una sopa que se elabora a base de carne o pescado ahumado, ñame, yuca, plátano, fruta de pan y la leche de coco.



Imagen disponible en <https://recetasdenicaragua.com/departamentos/corn-island/rondon/>. Acceso el 15 mayo 2023.

e) Tamales salvadoreños: hace parte de la cocina tradicional. El ingrediente principal es el maíz, que forma la masa, que está rellena del caldo de gallina y guisado de pollo.



Imagen disponible en <https://www.recetassalvador.com/articulos/tamales-salvadorenos-originalidad-variedad-sabores-unicos-y-buen-provecho>. Acceso el 15 mayo 2023.

f) Mofongo: es un plato puertorriqueño elaborado de plátanos verdes fritos y machacados, a los que se le agrega ajo machacado y pedacitos de chicharrón. Puede rellenarlo con carne de cerdo, mariscos o chicharrones de pollo.



Imagen disponible en <https://www.eater.com/maps/best-mofongo-san-juan-puerto-rico>. Acceso el 15 mayo 2023.

9. Algunos refranes en español hacen referencia a comida. Relaciona los refranes en español a su sentido.

- (A) Ser pan comido.
 - (B) Al pan, pan y al vino, vino.
 - (C) Harina del mismo costal.
 - (D) Más fresco que una lechuga.
 - (E) Pagar alguien los elotes.
-
- () Significa que se debe decir las cosas como son.
 - () Se dice cuando algo es muy fácil.
 - () Expresa un conjunto de personas que tienen las mismas características.
 - () Se usa para indicar cuando alguien está descansando.
 - () Significa que alguien lleva la culpa por algo.

- Elabora un diálogo corto en que haya la presencia de uno de los refranes vistos. Después, comparte para tu compañero/a de clase.

PRÁCTICA LIBRE

10. ¿Qué comidas son características de tu país? Elige un plato popular de Brasil y explica por qué has elegido, qué alimentos lleva y en qué ocasión puedes probarlo.

UNIDAD 7: La salud**CONTENIDO:** Las palabras heterotónicas**PARA EMPEZAR**

¿Te consideras una persona preocupada por tu salud?

¿Todos los años haces exámenes de rutina?

¿Con qué frecuencia vas al médico por precaución?

¿Piensas que, para tener una buena salud, debes cuidar de qué aspectos de tu vida?

Y TU SALUD, ¿CÓMO ESTÁ?

1. A continuación vas a leer algunos textos informativos que tratan sobre salud y enfermedades. Después de la lectura, contesta oralmente algunas preguntas.

(1) ¿Qué es la **alergia**?

La reacción alérgica consiste en la percepción de nuestro organismo como nocivo de una sustancia que no lo es (alérgeno). Este contacto pone en marcha una respuesta inmunológica exagerada que se manifiesta en diversos órganos del cuerpo. Los alérgenos más frecuentes son: pólenes, ácaros, epitelios de animales, látex, picaduras de avispas, ciertos alimentos y algunos medicamentos. El alérgeno puede entrar en contacto con el cuerpo de varias formas: inhalado por la nariz o la boca, ingerido (alimentos o ciertos fármacos), inyectado (medicamentos o picaduras de insectos) o por contacto con la piel, provocando dermatitis de contacto.

Disponible en: <https://www.cun.es/enfermedades-tratamientos/enfermedades/alergias>. Acceso en 27 jun. 2023.

(2) Se conoce como **taquicardia** el aumento de la frecuencia cardíaca causada por una contracción demasiado rápida de los ventrículos. Cuando esta frecuencia cardíaca aumenta a cien latidos, se considera que se está produciendo una **taquicardia**. En el momento en el que empieza a producirse, la **taquicardia** provoca que el corazón no sea capaz de bombear la sangre de forma eficiente al resto del cuerpo, lo que hace que algunos órganos o tejidos se queden sin **oxígeno** suficiente. Todo ello tiene como resultado mareos, dificultad a la hora de respirar, pulso rápido, dolor en el pecho y, en los casos más graves, desvanecimiento. Normalmente, una **taquicardia** se produce por afecciones como la hipertensión o por un riego sanguíneo deficiente, pero otra de las razones comunes por las que se produce es por un esfuerzo emocional demasiado grande o por la ingesta desmedida de **alcohol** o cafeína.

Disponible en: <https://cuidateplus.marca.com/enfermedades/enfermedades-vasculares-y-del-corazon/2016/04/17/taquicardias-como-prevenir-las-actuar-112435.html>. Acceso el 27 jun. 2023.

(3) El dengue se caracteriza por el desarrollo rápido de una fiebre que puede durar entre cinco y siete días, con dolores intensos de cabeza, articulares, musculares y erupción. La erupción se desarrolla en los pies o las piernas, entre tres y cuatro días después de haber aparecido la fiebre. Cuando hay **hemorragia**, el dengue es más grave y se **asocia** con pérdida del apetito, vómitos, fiebre alta, dolor de cabeza y dolor abdominal. Pueden ocurrir shock e insuficiencia circulatoria. El dengue hemorrágico sin tratamiento causa la muerte hasta en el 50 por ciento de los casos.

Disponible en: https://www.health.ny.gov/es/diseases/communicable/dengue_fever/fact_sheet.htm#:~:text=La%20forma%20hemorr%C3%A1gica%20del%20dengue,por%20ciento%20de%20los%20casos. Acceso el 27 jun. 2023.

(4) Las **epidemias** son un aumento inesperado, a menudo repentino, de una enfermedad específica dentro de una comunidad o región. Las **pandemias** se dan cuando ocurre una **epidemia** en todo el mundo, que cruza fronteras internacionales y afecta a un gran número de personas. Varias enfermedades transmisibles pueden representar una amenaza importante para la salud a **nivel** local, regional y mundial y dar lugar a **epidemias** o **pandemias**. Las **epidemias** y **pandemias** se pueden prevenir y mitigar mediante una serie de medidas en el hogar y la comunidad, como una buena higiene, el distanciamiento social y la vacunación.

Disponible en: <https://www.ifrc.org/es/nuestro-trabajo/desastres-clima-y-crisis/que-es-desastre/epidemias-y-pandemias>. Acceso el 27 jun 2023.

- a) Los cuatro textos informativos hablan sobre algunas enfermedades que nos pueden ocurrir. ¿Sobre qué trata cada texto?
- b) ¿Qué es una reacción alérgica?
- c) ¿Por qué la taquicardia es peligrosa?
- d) ¿Por qué el dengue hemorrágico es el más grave?
- e) Dé ejemplos de enfermedades que causaron epidemias en Brasil y/o en el mundo.

2. En parejas, uno pregunta al otro:

- a) ¿Tienes alergia a algo?
- b) ¿Qué alergias consideras las más comunes?
- c) ¿Qué alergias consideras las menos comunes?
- d) ¿Crees que las personas, en general, se previenen del mosquito del dengue? ¿Por qué?

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

3. En los textos leídos anteriormente, hay algunas palabras que están destacadas.

- Localiza esas palabras en el texto. ¿Qué tienen en común?
- ¿Esas palabras tienen la misma sílaba tónica en portugués?
- ¿Qué otras palabras en español, cuando comparadas al portugués, poseen grafías idénticas (o parecidas) y tonicidades diferentes?

¡OJO!

Las palabras heterotónicas son aquellas que, en comparación al portugués, presentan grafías idénticas o parecidas, pero se diferencian con relación a la tonicidad (localización de la sílaba tónica). Ve los ejemplos e intenta poner la tonicidad en la sílaba correcta:

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
oxigênio	oxígeno
alergia	alergia
álcool	alcohol
epidemia	epidemia
asfixia	asfixia
limite	límite

Las palabras heterotónicas en español, comparadas al portugués, pueden sufrir dos procesos:

- Sístole: cuando la sílaba tónica ocurre en la sílaba anterior, como en **epidemia** y **límite**.
- Diástole: cuando la sílaba tónica pasa para la sílaba posterior, como en **alcohol** y **nivel**.

Con relación a la tonicidad, las palabras pueden ser:

- Agudas, cuando la última sílaba es la tónica, como en **café**, **sofá**.
- Graves o llanas, cuando la penúltima sílaba recibe la tonicidad, como en **difícil**, **mesero**.
- Esdrújulas, cuando la antepenúltima es tónica, como en **médico**, **trémulo**.
- Sobresdrújulas, cuando la tonicidad recae en la sílaba anterior a la antepenúltima, como en **entregaselo**, **avísamela**.

La acentuación ortográfica indica donde está la tonicidad de la palabra. Saber las reglas de acentuación ortográfica puede ayudar en la lectura y aprendizaje de la pronunciación de las palabras.

A continuación, recuerda las reglas de acentuación:

Agudas	Se acentúan gráficamente las palabras agudas terminadas en vocal o en <n> o <s>. Ejemplos: corazón , mormón , Jesús , capó
Graves o llanas	Llevan tilde las palabras graves que terminan en consonante que no es <n> o <s>. Ejemplos: árbol , césped , caníbal
Esdrújulas	Todas las palabras esdrújulas llevan tilde. Ejemplos: técnico , teléfono , cámara , burócrata
Sobresdrújulas	Todas las palabras sobresdrújulas llevan tilde. Ejemplos: entrégaselo , mándamelas .

Conocer bien las reglas de acentuación ayuda tanto a escribir correctamente como a pronunciar palabras que no habías escuchado antes. Para identificar la tonicidad de palabras que no llevan tilde, se puede raciocinar de la siguiente manera:

1. Si la palabra termina en vocal, <n> o <s> y no lleva tilde, se la pronuncia como una grave o llana. Ejemplo: **cartero**, **cantan**, **canguro**, **cerebro**.
2. Si la palabra termina en consonante que no es <n> o <s> y no lleva tilde, se la pronuncia como una aguda. Ejemplo: **tumor**, **impar**, **nivel**.
3. Si la palabra no lleva tilde en la antepenúltima sílaba o en la anterior a la antepenúltima sílaba, no se debe pronunciarla como esdrújula o sobresdrújula.

ENTRENA LOS SONIDOS

4. Escucha y repite las palabras a seguir. Luego contesta las preguntas.

textil - caníbal - academia - régimen - fútbol - diplomacia - pantano - prototipo

- a) Indica la sílaba tónica de las palabras del recuadro.
- b) Escribe las palabras que, en comparación a la tonicidad del portugués, sufrieron:
 - i) sístole:

ii) diástole:

5. Completa las frases con las palabras del recuadro. ¿Cómo se leen estas palabras?

leucemia - anemia - bulimia - quimioterapia - anorexia

- a) Para destruir o dañar las células cancerosas, el médico trata al paciente con radioterapia, _____ o inmunoterapia.
- b) Hay dos trastornos alimentares muy comunes relacionados al disturbio en la imagen corporal: la _____, que se relaciona con la ausencia o pérdida de apetito, y la _____, que se caracteriza por una compulsión alimentaria seguida de comportamientos compensatorios inapropiados.
- c) La _____ es un tipo de cáncer que ocurre en los tejidos que forman la sangre en el organismo y que dificulta la capacidad del organismo de combatir infecciones.
- d) Fatiga, debilidad y piel pálida son algunos de los síntomas de la _____.

¡OJO!

De manera general, en español la secuencia formada por las vocales <ia> forman diptongos, y muy pocos hiatos. Así, la constitución de hiatos es menos común que la formación de diptongos. Por ejemplo: en las palabras *academia*, *fobia*, *nostalgia* y *burocracia* la secuencia <ia> forma un diptongo y el acento tónico recae sobre la sílaba anterior. El hiato, por otro lado, se marca con un acento ortográfico para indicar que están en sílabas separadas, como en *antología* y *policía*.

Pensando de esta manera, si la palabra no lleva tilde en el encuentro vocálico <ia>, se debe leerla como una grave o llana: **magia**, **alquimia**, **metalurgia**, **anuncia**, **pronuncia**.

6. Lee el texto y señala las palabras que son heterotónicas. Después, compara con tu compañero/a.

¿Cómo afectan las emociones al cerebro?

Cuando experimentamos emociones negativas como ira, tristeza, o ansiedad intensamente, aparecen cambios en nuestra conducta. Esta negatividad emocional favorece que las personas abandonen hábitos saludables como la alimentación equilibrada, el ejercicio o la vida social y los cambien por otros hábitos que nos son tan saludables, como el sedentarismo o las adicciones, comida basura, tabaco, alcohol, etc.

Cuando las reacciones emocionales se prolongan en el tiempo aparecen niveles de activación fisiológica intensos que si se mantienen pueden deteriorar nuestra salud. Estos algunos de los síntomas físicos que las emociones provocan en nosotros: aumento de la frecuencia cardíaca, aumento de la hipertensión arterial, una mayor la tensión muscular, y perturbación de ritmos circadianos de cortisol entre otros síntomas que, pueden tener efectos negativos para nuestra salud.

Hay personas que ante un exceso de carga emocional tienen problemas físicos (cefaleas o trastornos digestivos) cognitivos (excesiva preocupación, obsesiones) o conductuales (adicciones).

Por otro lado, Bárbara Fredrickson, profesora de psicología de Carolina del Norte, plantea una teoría que sostiene que emociones como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, tienen en común la posibilidad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas. [...] Todas las personas deben cuidar su salud emocional y por ello deben acudir a terapia cuando sea necesario.

Disponible en: <https://psicoveritas.com/blog/como-afectan-las-emociones-al-cerebro/>. Acceso el 29 jun. 2023.

¡OJO!

Algunas palabras en español pueden presentar doble pronunciación y doble acentuación. Observa algunas de ellas:

video - vídeo

cardiaco - cardíaco

osmosis - ósmosis

periodo - período

A depender de la elección del hablante, esas palabras pueden estar en el rol de las heterotónicas.

7. A respecto del texto de la cuestión anterior, comenta en grupos de tres personas:

- a) ¿Crees que las emociones de hecho afectan al cerebro y al sistema inmunológico? ¿Por qué?
- b) ¿De qué manera las emociones negativas perjudican a la salud?
- c) ¿Cuál es la importancia de la terapia para la salud emocional?
- d) Además de acudir a terapia, ¿qué otras actitudes pueden ayudar a mantener la salud emocional?

8. En parejas, lee las frases e indica si estás de acuerdo o no con las afirmativas. Fíjate en los heterotónicos.

- a) La buena salud mental se **asocia** con una imagen positiva de uno mismo y, por consecuencia, lleva a tener buenas relaciones con otras personas.
- b) La preocupación obsesiva, sin **límites**, por la salud puede convertirse en un trastorno mental.
- c) Ignorar las enfermedades es mejor para aumentar el **nivel** de salud mental.
- d) El uso de aceites esenciales sirven para el bienestar físico y emocional y ayudan a aliviar los **síntomas** de distintas enfermedades.

9. En parejas, haz una lista de indicaciones para que las personas mantengan una vida saludable en los aspectos físico y emocional. Esta lista debe tener entre cinco y diez sugerencias. Utiliza algunas palabras que has aprendido en esta unidad. Luego lee para la clase.

PRÁCTICA LIBRE

10. La pandemia que el mundo sufrió por el COVID-19 (coronavirus) afectó la vida de las personas en muchos aspectos. Las personas enfrentaron el duelo, trastornos psicológicos, como ansiedad y fobias, la falta de recursos para sobrevivir, entre otras problemáticas. Tras pasar por ese periodo turbulento en la historia, se puede ver algunas consecuencias físicas y psicológicas en la vida de las personas. Comenta en parejas las principales diferencias que has percibido con relación a las cuestiones física y mental de las personas pos-pandemia.

EJE TEMÁTICO 4: RELACIONAMIENTOS

UNIDAD 8: El par perfecto

CONTENIDO: Las vibrantes /r/ y /r/ y la consonante /x/

PARA EMPEZAR

El amor es esencial para la vida y las relaciones humanas. Existe amor entre padres e hijos, amor entre amigos, amor por la vocación. Pero, ¿el amor romántico es esencial para la vida?

Para ti, ¿qué distingue el amor entre amigos del amor por una pareja?

¿Opinas que el amor romántico surge de manera inesperada o de manera racional/intencional?

¿Ya has encontrado a tu media naranja?

¿EL PAR PERFECTO EXISTE?

1. Lee el poema a continuación de Dulce María Loynaz, una poetisa cubana, y contesta las preguntas.

Si me quieres, quíereme entera

Dulce María Loynaz

Si me quieres, quíereme entera,
no por zonas de luz o sombra...

Si me quieres, quíereme negra
y blanca, y gris, verde, y rubia,
y morena...

Quíereme día,
quíereme noche...

¡Y madrugada en la ventana abierta!...

Si me quieres, no me recortes:

¡Quíereme toda... O no me quieras.

- a) ¿Qué visión del amor se sobresale en el poema?
 b) Qué opinas: ¿se puede amar solo una parte de la persona?
 c) ¿Existe una pareja perfecta?

2. ¿Qué características personales tu pareja debe tener? Señala las que para ti son importantes.

Después, comparte con tus compañeros/as.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> sincero/a | <input type="checkbox"/> gentil |
| <input type="checkbox"/> organizado/a | <input type="checkbox"/> generoso/a |
| <input type="checkbox"/> aventurero/a | <input type="checkbox"/> abierto/a |
| <input type="checkbox"/> engreído/a | <input type="checkbox"/> bien humorado/a |
| <input type="checkbox"/> hermoso/a | <input type="checkbox"/> imaginativo/a |
| <input type="checkbox"/> romántico/a | <input type="checkbox"/> extrovertido/a |
| <input type="checkbox"/> amoroso/a | <input type="checkbox"/> responsable |
| <input type="checkbox"/> proactivo/a | <input type="checkbox"/> juguetón |
| <input type="checkbox"/> inteligente | <input type="checkbox"/> tranquilo/a |

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

3. Escucha algunas palabras seleccionadas de las cuestiones anteriores.

rubia - tranquilo - amoroso

- a) ¿El sonido de la <r> en la palabra *rubia* es igual al portugués?
 b) ¿El sonido de la <r> en la palabra *amoroso* ocurre de la misma manera que en la palabra *rubia*?
 c) ¿Cómo se pronuncia la <r> en la palabra *tranquilo*?

¡OJO!

En español, la consonante <r> puede presentar dos sonidos: la vibrante múltiple [r] y la vibrante simple [r]. Para pronunciar la vibrante múltiple, la punta de la lengua se dobla para tocar los alvéolos de manera múltiple y rápida. Asimismo, la vibrante simple se pronuncia con el mismo punto de articulación, pero el toque de la lengua en los alvéolos ocurre una única vez. Es el mismo sonido que ocurre en portugués, cuando la <r> está en posición intervocálica, como en *barato*.

Como la vibrante múltiple no es un fonema usual en portugués, se debe entrenarla más veces. Primero, produce el sonido [r] de manera independiente, varias veces para soltar la lengua y hacerlo de manera más fluida; después junta el sonido con cada una de las vocales <a,e,i,o,u>; por fin lee palabras completas: rubio, responsable, rico.

La confusión entre la producción de las dos vibrantes puede conllevar diferencias de sentido, principalmente cuando las palabras solo difieren en la producción de estos dos fonemas. Observa, escucha y repite las palabras:

VIBRANTE MÚLTIPLE [r]	VIBRANTE SIMPLE [r]
ahorra (verbo ahorrar)	ahora (en este momento)
carreta (especie de carro)	careta (una máscara)
mirra (uno de los regalos de los Reyes al niño Jesús)	mira (verbo mirar)
perro (animal)	pero (conjunción adversativa)

Los dos fonemas ocurren en situaciones diferentes:

1. La vibrante múltiple [r] se produce cuando la <r> está en posición inicial de palabra, como en [r]ío y [r]ico; en posición medial delante de las consonantes <s>, <n> y <l>, como en Is[r]ael, en[r]edo y al[r]ededor; y cuando aparece la grafía <rr> en el interior de palabra, como en pe[r]o (perro) y a[r]oz (arroz).
2. La vibrante simple [r] ocurre cuando la <r> está en posición intervocálica o cuando forma un encuentro consonantal, como se ve en t[r]iste y cu[r]a.

Cuando la <r> aparece en posición final de sílaba, los fonemas [r] y [r] pierden la oposición distintiva. De esta manera, el hablante puede elegir pronunciar la <r> de manera más vibrante o menos vibrante, por ejemplo, ma[r] ~ ma[r] y ca[r]ta ~ ca[r]ta.

- Ahora escucha las palabras:

gentil - inteligente - juguétón

- d) ¿Cómo se pronuncia la <g> en las palabras *inteligente* y *gentil* en español? ¿Es igual a como las pronunciamos en portugués?
- e) ¿Cómo se pronuncia la <j> en la palabra *juguétón*? ¿Es igual a como la pronunciamos en portugués?
- f) ¿Qué diferencia hay entre la pronunciación de las consonantes iniciales de *juguétón* y *rubia*?

¡OJO!

Las consonantes <j> seguida de vocal y <g> seguida de <e> e <i> se producen como el sonido [x]. Es el mismo sonido que encontramos en portugués para producir la consonante <r> en inicio de sílaba y para el dígrafo <rr>, como en *roupa* y *ferro*.

Para producir el sonido [x] el postdorso de la lengua se eleva para friccionar el velo del paladar, mientras la punta de la lengua desciende y toca los incisivos inferiores. En algunas regiones del norte y centro de España este sonido se pronuncia como uvular [χ], donde el postdorso se eleva para friccionar la úvula y producir una fricación áspera, y en las variedades de Andalucía y Canarias como un sonido aspirado [h], donde el sonido viene de la laringe o faringe y produce un ruido espiratorio.

Se debe mantener la atención para que no se produzca las consonantes mencionadas como [ʒ], característico del portugués. Observa la producción de las palabras *júbilo*, *ágil* y *gente* en portugués y español:

PRODUCCIÓN EN PORTUGUÉS	PRODUCCIÓN EN ESPAÑOL
[ʒ]úbilo	[x]úbilo
á[ʒ]il	á[x]il
[ʒ]ente	[x]ente

Los sonidos [x] y [r] se producen en puntos de articulación diferentes. El sonido [x] se produce con la fricción de la lengua en el velo del paladar, mientras la [r] ocurre cuando la punta de la lengua toca los alvéolos superiores. Escucha y repite los pares a seguir:

FONEMA [r]	FONEMA [x]
Ramón	jamón
parra	paja
rara	jarra

- Vuelve a leer las palabras de la cuestión 2. ¿Has conseguido producir distintamente cada fonema?

ENTRENA LOS SONIDOS

4. Observa las palabras y la producción de las vibrantes. Señala VM para vibrante múltiple, VS para vibrante simple y N para cuando ocurre neutralización, es decir, se puede usar los fonemas de manera indistinta. Luego lee las palabras.

- | | |
|-------------------|----------------------|
| () amor | () robusta |
| () rico | () cariño |
| () irresponsable | () () abrazar |
| () alegre | () romper |
| () guerra | () () arrepentirse |

5. Escucha algunas frases románticas y completa los espacios con la palabra que oyes. Luego lee las frases.

- Mis _____ momentos fueron a tu lado, mis _____ historias fueron escritas contigo.
- El camino a través de tu cuerpo siempre es un lindo _____.
- Iría al fin del mundo en busca de tu _____.
- El poema más _____ del mundo: tÚ.
- Te quiero y te _____ siempre porque te quiero con toda mi alma y el alma nunca _____.
- Eres lluvia de verano donde me _____ de cuerpo y alma.
- Amar es como ir a la guerra, _____ se regresa siendo la misma persona.

Respuestas: mejores - mejores - viaje - sonrisa - corto - querré - muere - mojo - jamás

- ¿Te gustan las declaraciones sentimentales?

6. ¡Desafíos!

Elige uno de los desafíos para practicar en clase.

A) Escoge una canción de las que están en la lista. Tararea la canción con la sílaba <ja> o <ra>. Tus compañeros/as deberán adivinar qué canción es⁵⁴.

Canciones:

Despacito - Luis Fonsi

Macarena - Los del Río

La Bamba - Ritchie Valens

Livin' la vida loca - Ricky Martín

María - Ricky Martín

La bicicleta - Shakira y Carlos Vives

Waka Waka - Shakira

Corazón partío - Alejandro Sanz

Bailando - Enrique Iglesias

Para tu amor - Juanes

B) Lee los trabalenguas de la manera más rápida posible. ¡No confunda los sonidos!

- El burrito barrigón ayer se dio un resbalón. Por andar detrás de un carro, se cayó dentro del barro. ¡Qué burrito picarón, el burrito barrigón!

- Los cojines de la reina, los cajones del sultán. ¡Qué cojines! ¡Qué cajones! ¿En qué cajonera van?

- La bruja maruja prepara un brebaje, con cera de abeja, dos dientes de ajo, cuarenta lentejas y un pelo de oveja.

- Raquel Ramírez una rosa roja del rosal cortó, roja sangre del dedo brotó, con una espina de la rosa roja Raquel Ramírez se rasguñó.

C) Produce un trabalenguas con el sonido [r] o [x] y que involucra la temática de las relaciones amorosas.

7. Indica buenos lugares para una pareja que desea:

a) cenar **j**untos:

⁵⁴ Cuestión adaptada del sitio <https://www.profedelee.es/actividad/letras-sonidos-espanol/>. Acceso el 29 jun. 2023.

- b) **conmemorar** un año de noviazgo:
- c) **ver** una película:
- d) **ir** a la playa:
- e) **acampar**:
- f) **hacer** deportes:

¡OJO!

En un discurso, si una palabra termina en <r> y la siguiente empieza por vocal, las dos se unen y forman una sílaba, por ejemplo: **ver**_una película, **ir**_a la playa. De esta manera, el sonido que se produce es la vibrante simple [r].

8. Lee los refranes y relaciona con su significado. Fíjate en la producción de los sonidos estudiados.

- (a) Ni **abril** sin flores, ni **juventud** sin amores.
- (b) A amor mal **correspondido**, ausencia y olvido.
- (c) Afortunado en el **juego**, desafortunado en el amor.
- (d) Hay que estar a las **duras** y a las **maduras**.
- (e) Amor es el vino que más **pronto** se avinagra.
- (f) A quien no ama a sus **parientes** deberían **romperle** los dientes.

- () Se deben **olvidar** los amores no **correspondidos**.
- () No merece piedad quien no cuida de su familia.
- () **Durante** la adolescencia es común que se enamoren mucho.
- () Se aconseja **cuidar** de la **relación** para que no se **rompa**.
- () Uno tiene que **estar** con el otro en todos los momentos.
- () No se puede **tener** todo en la vida.

9. ¿Te ha gustado alguno de los refranes vistos? Elige un refrán que estás de acuerdo y otro que no estás de acuerdo. Después, explica tu opinión a tu compañero/a.

PRÁCTICA LIBRE

10. La manera como las personas se relacionan amorosamente ha cambiado a lo largo de la historia. De los matrimonios organizados por los padres hacia las parejas que viven juntas sin compromiso, la forma como se construye y se ve los relacionamientos no es la misma. En

grupos de tres personas, opina sobre cómo son las relaciones modernas entre las parejas y qué críticas o elogios se puede hacer sobre la perspectiva actual de relacionamiento.

EJE TEMÁTICO 5: VIAJES

UNIDAD 9: Puntos turísticos de países hispanos

CONTENIDO: Los sonidos de la consonante <y> y del dígrafo <ll>

PARA EMPEZAR

¿Te gusta viajar?

¿Prefieres hacer un viaje para conocer la naturaleza o los aspectos histórico-culturales de la ciudad?

¿Ya has visitado algún país hispano? ¿Cuál? ¿Te ha gustado?

Si fueras a un país hispano, ¿qué país elegirías? ¿Por qué?

¿Ya has buscado en internet algunos puntos turísticos para conocer en los países hispanos?

¿Qué has visto?

¿ADÓNDE VAMOS?

1. A continuación hay una lista con algunos locales que son puntos de interés de los turistas. ¿Conoces todos estos lugares? Relaciona los nombres con las imágenes.

(1) *San Miguel De Allende*, México: es uno de los pueblos más agradables de México. Allá se puede visitar la Parroquia de San Miguel Arcángel, obra arquitectónica barroca, el Santuario de Jesús Nazareno en Atotonilco, el Museo Casa de Allende, el Jardín Botánico “El charco del ingenio”, el Parque Aventura San Miguel, entre otras atracciones.

(2) *Valle Nevado*, Chile: es una estación compuesta por más de 40 pistas de esquí y snowboard. Además, posee un centro turístico muy completo con alquiler de equipajes, escuelas de esquí, hidromasajes, bares, restaurantes y hoteles.

(3) *La Catedral de Sevilla*, España: es la catedral gótica más grande del mundo y en 1987 fue declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. Se puede disfrutar de la arquitectura y ver algunas estructuras históricas, como la Giralda, la Capilla Real, el Tesoro, la Pinacoteca,

(4) *Punta Gallinas*, Colombia: el paisaje increíble ofrece una vista maravillosa pasando por desiertos, playas, bahías y gigantes dunas de arena dorada.

(5) *Los castillos de Segovia*, España: la ruta de los castillos habitado por los reyes medievales es un recorrido por Segovia y su provincia, que es repleto de fortalezas y monumentos históricos. Se puede sentirse en la Edad Media y disfrutar de las murallas, torres, fosas y puentes elevadizos.

(6) *Calle Palma*, Paraguay: es una importante vía del centro de Asunción. Es el centro de comercio de la ciudad, donde se pueden ver tiendas, arquitectura, artesanía local y puntos de interés.

()



Imagen disponible en <https://www.hoy.com.py/nacionales/palma-sera-peatonal-solo-los-fines-de-semana>. Acceso el 4 jul 2023.

()



Imagen disponible en https://viajes.nationalgeographic.com/es/a/seis-castillos-mas-impresionantes-segovia_18811. Acceso el 4 jul 2023.

()



Imagen disponible en https://www.tripadvisor.com.br/AttractionProductReview-g297484-d20825731-La_Guajira_Desert_Punta_Gallinas_4_Days_Tour-Santa_Marta_Santa_Marta_Municipality_.html. Acceso el 4 jul 2023.

()



Imagen disponible en <https://www.gazetadopovo.com.br/haus/estilo-cultura/cidade-no-mexico-foi-duas-vezes-eleita-a-melhor-do-mundo-e-e-um-destino-repleto-de-conheca/>. Acceso el 4 jul 2023.

()



Imagen disponible en <https://www.hellotickets.com.br/espanha/sevilha/catedral-de-sevilla/sc-144-1538>. Acceso el 4 jul 2023.

()



Imagen disponible en <https://blog.columbiasportswear.com.br/marco-19-quando-ir-ao-valle-nevado-veja-qual-e-o-melhor-momento/>. Acceso el 4 jul 2023.

2. A respecto de los puntos de interés de la cuestión anterior, comenta:

- a) ¿Qué local te gustaría conocer?
- b) ¿Qué local no te parece interesante?
- c) En qué local(es) se puede:
 - Conocer aspectos históricos:
 - Aventurarse:
 - Relajarse:
 - Ver la cultura local:

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

3. Escucha la lectura que hace un mexicano de las palabras a seguir y contesta:

valle - gallina - calle - playa - reyes

- a) En las palabras *valle*, *gallina* y *calle*, ¿el sonido del dígrafo <ll> se parece a qué sonido del portugués?
 - b) En las palabras *valle* y *playa*, ¿el dígrafo <ll> y la consonante <y> tienen el mismo sonido?
- Ahora escucha la lectura que hace un hombre mayor de la zona castellana y contesta:
 - c) En las palabras *valle*, *gallina* y *calle*, ¿el sonido del dígrafo <ll> se parece a qué sonido del portugués?
 - d) En las palabras *valle* y *playa*, ¿el dígrafo <ll> y la consonante <y> tienen el mismo sonido?
- Ahora escucha la lectura de un joven argentino y contesta:
 - e) En las palabras *valle*, *gallina* y *calle*, ¿el sonido del dígrafo <ll> se parece a qué sonido del portugués?
 - f) En las palabras *valle* y *playa*, ¿el dígrafo <ll> y la consonante <y> tienen el mismo sonido?

¡OJO!

En español los sonidos correspondientes a los grafemas <y> y <ll> pueden ser distintos o no. Si hay distinción entre los sonidos, se dice que los hablantes son *elleístas*; si no hay distinción, es decir, si los dos sonidos se pronuncian igual, se dice que los hablantes son *yeístas*.

El elleísmo se refiere a la producción distinta de los dos grafemas. En este caso, el dígrafo <ll> se produce como palatal [ʎ]. Es el mismo sonido que tenemos en Brasil para el grafema <lh>, como en *olho, ilha*. Ya la <y> se pronuncia como [j], en que el dorso de la lengua se eleva para tocar el paladar y la punta de la lengua se apoya en los incisivos inferiores. Así, las palabras *llanto, lluvia y lleno* se pronuncian como [ʎ] y *yate, yogur y arroyo* se pronuncian como [j]. En Paraguay, podemos encontrar una otra variación elleísta: el dígrafo se produce como [ʎ], mientras la consonante <y> se pronuncia como [dʒ].

Sin embargo, hoy por hoy son pocas las regiones que son elleístas, una vez que el fenómeno del yeísmo se expandió a lo largo del tiempo. Se puede encontrar el elleísmo en Bolivia y en la zona castellana de España, principalmente en la zona rural y entre las personas mayores conservadoras.

El yeísmo se convirtió en un fenómeno común y consiste en la indistinción en la producción de los dos grafemas. El yeísmo está presente en gran parte de Hispanoamérica y España. Se puede encontrar cuatro tipos de yeísmo:

1. Los grafemas <y> y <ll> se pronuncian como [j]. Así, las palabras *halla y haya* se pronuncian de la misma manera. Este tipo de yeísmo es común en gran parte de España e Hispanoamérica.
2. Los grafemas <y> y <ll> se pronuncian como [dʒ]. Es el mismo sonido que tenemos en algunas variedades del portugués para la <d> en las palabras *dia y diamante*. De esta manera, las palabras *pollo y poyo* se pronuncian igual [dʒ]. Esta variedad es común en algunas regiones de Centroamérica y España.
3. En la región rioplatense, en Argentina principalmente, es común que las personas mayores pronuncien los dos grafemas como [ʒ]. Este sonido también está presente en portugués en las palabras que tienen la <j>, como *jantar, junho*. Así, las palabras *cayo y callo* tienen la misma pronunciación.
4. En la región rioplatense, es común que los más jóvenes utilicen el sonido [ʃ]. Se encuentra este sonido en portugués en las palabras que tienen <ch>, como *chuva, chave*. Este sonido se usa de manera igual en los dos fonemas, como se ve en: *cayado y callado*.

Ve la tabla resumen y reproduce los sonidos correspondientes de cada variedad para las palabras *orilla, pasillo, ensayo y leyenda*.

ELLEÍSMO	YEÍSMO [j]	YEÍSMO [dʒ]	YEÍSMO [ʒ]	YEÍSMO [ʃ]
ori[ʎ]a	ori[j]a	ori[dʒ]a	ori[ʒ]a	ori[ʃ]a
pasi[ʎ]o	pasi[j]o	pasi[dʒ]o	pasi[ʒ]o	pasi[ʃ]o
ensa[j]o	ensa[j]o	ensa[dʒ]o	ensa[ʒ]o	ensa[ʃ]o
le[j]enda	le[j]enda	le[dʒ]enda	le[ʒ]enda	le[ʃ]enda

ENTRENA LOS SONIDOS

4. Escucha las frases e indica si el hablante utiliza la variedad elleísta o yeísta. Luego elige una de las variedades estudiadas y lee las frases para entrenarla.

- El **verno** de mi hermana atendió aquel **llamado**.
- Los niños **llenaron** toda la cocina de **yogur** mientras comían.
- El **payaso** guardó el mazo de cartas en el **bolsillo**.
- El paciente debe estar en **ayunas** al ingerir la **pastilla**.
- El **caballo** de **Yolanda** se llama **Rayito**.
- Yo** como un **yogur** mientras **llueve** en la **calle**.
- Yo** me **llamo Yolanda**.

Frases adaptadas de : <https://www.ejemplos.co/100-ejemplos-de-palabras-con-ll-y-y/#ixzz86VJC02oc>. Acceso el 4 jul. 2023.

5. Escucha las frases y completa con la palabra que oyes. Si los sonidos de la <y> y <ll> son los mismos, debes identificar la palabra por el contexto.

- En Punta Gallina encontré un animal que _____ debajo de un árbol.
- Me estropeé en Valle Nevado, _____ mucho y me pusieron un _____ en la pierna.
- Yo sé que mañana no va a _____ en Calle Palma.
- Perdieron las _____ del _____ Alcázar de Segovia.
- _____ que no se puede ver _____ en San Miguel de Allende.

Respuestas: yacía - lloré - yeso - llover - llaves - castillo - intuyo - ballenas

6. ¿Te interesan los locales no comunes? Lee sobre dos locales inesperados y contesta las preguntas en parejas. Fíjate en la pronunciación de los sonidos estudiados.

El museo de las momias en Celaya, México



Imagen disponible en <https://fi.pinterest.com/pin/525724956474628588/>. Acceso el 4 jul. 2023.

Fue inicialmente una comunidad del pueblo otomí. Los entusiastas de la peculiar corriente turística del misterio y el terror tienen en **Celaya** uno de sus santuarios, que es más bien un cementerio. El panteón municipal es frecuentado para admirar su sobrecogedor desorden y para visitar el Museo de la Momias. Pero no **vayas** a creer que **Celaya** es una ciudad sombría. Sus jardines, alamedas, parques, museos, murales, haciendas y su popular Bola de Agua, harán que pases ratos muy placenteros en la localidad guanajuatense.

La Mariposa Monarca en Michoacán



Imagen disponible en <https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/mariposa-monarca-llega-al-santuario-sierra-chincua-en-anganguo-michoacan/>. Acceso el 4 jul. 2023.

La mariposa Monarca, la **bella** especie de característicos colores naranja y negro, ha sobrevivido en América del Norte gracias a un largo viaje de reposo que tiene a México como punto de **llegada**. Es el insecto que realiza el movimiento migratorio más largo, viajando 4.000 kilómetros para escapar del crudo invierno canadiense. En Michoacán tiene dos grandes santuarios, la montaña de El Rosario y Sierra Chincua. Los observadores de la vida silvestre se las arreglan para ver a estos curiosos insectos que se hospedan en México entre noviembre y marzo.

Disponible en: <https://tipsparatuviaje.com/lugares-turisticos-de-mexico/>. Acceso el 4 jul. 2023.

- a) ¿Te animarías a ir a algunos de estos dos locales? ¿Por qué?
- b) ¿Cuál te pareció más raro?
- c) ¿Ya has ido a algún local inusual? ¿Cuál?
- d) ¿Qué relevancia tienen estos locales para la cultura local?

7. Lee un fragmento de la canción del grupo Calle 13 y contesta las preguntas. Fíjate en la pronunciación de los sonidos estudiados.

LA VUELTA AL MUNDO

[...] Dame la mano

Y vamos a darle la vuelta al mundo

La renta, el sueldo

El trabajo en la oficina

Lo cambié por las **estrellas**

Y por huertos de harina

Me escapé de la rutina

Para pilotear mi viaje

Porque el cubo en el que vivía

Se convirtió en paisaje

¡Yo!, era un objeto

Esperando a ser ceniza

Un día decidí

Hacerle caso a la brisa

A irme resbalando detrás de tu camisa

No me convenció nadie

Me convenció tu sonrisa

Y me fui tras de ti

Persiguiendo mi instinto

Si quieres cambio verdadero

Pues, camina distinto

Voy a escaparme hasta la constelación más cercana

La suerte es mi oxígeno

Tus ojos son mi ventana

Quiero correr por siete lagos

En un mismo día

[...] **Llegar** al tope de la tierra

Abrazarme con las nubes

Sumergirme bajo el agua

Y ver cómo las burbujas suben

Disponible en <https://www.vagalume.com.br/calle-13/la-vuelta-al-mundo.html>. Acceso el 4 jul. 2023.

- a) ¿Por qué el yo lírico quiere dar la vuelta al mundo?
- b) ¿Qué cambios el yo lírico desea para su vida?
- c) Explica el fragmento: “Me escapé de la rutina/Para pilotear mi viaje/Porque el cubo en el que vivía/Se convirtió en paisaje”.
- d) Para ti, ¿los viajes deben ser circunstanciales o rutineros?
- e) ¿Cómo sería tu vida si no tuvieras trabajo?

¡OJO!

Si la consonante <y> está al final de palabra, como en *rey*, *voy* y *muy*, ella se pronuncia como una semivocal [j], formando un diptongo con la vocal anterior.

8. ¿Qué lugar es ideal para viajar? En parejas, imagina un local nuevo que es ideal para las vacaciones y escribe:

- a) El nombre del local (nombre con <ll> o <y>):
- b) Dónde está ubicado (nombre con <ll> o <y>):
- c) En qué periodo debe viajar:
- d) Qué se puede hacer allá:
- e) La media de precios:

9. Divulga para la clase el local que has planteado en la cuestión anterior. Después, la clase debe decir si le han gustado las propuestas de viaje.

PRÁCTICA LIBRE

10. ¿Qué viaje ha sido impactante para ti? En grupos de cuatro personas, cada uno debe hablar sobre el mejor viaje que ha ido, cuándo y qué ha hecho, con quién ha ido y por qué ha elegido este viaje para compartir.

UNIDAD 10: ¿Vamos a la playa?**CONTENIDO:** Los sonidos /t/, /d/ y /tʃ/**PARA EMPEZAR**

¿Te gusta ir a la playa? ¿Por qué?

¿Qué se puede hacer en la playa?

¿Prefieres ir a la playa o a la laguna?

¿Ya has ido a alguna playa en otro país? ¿Cuál(es)?

¿VAMOS A LA PLAYA?

1. A continuación vas a leer algunos textos sobre unas playas famosas. Rellena los espacios con las palabras del recuadro.

nudistas - deportes - pirámide - administrado - paradisíacas - restaurantes

(1) *Playa del Carmen*: La Riviera Maya, en el Caribe mexicano, es uno de los principales corredores mundiales del turismo de playa y su corazón es Playa del Carmen. La ciudad cuenta con una infraestructura hotelera de primer orden y en permanente expansión, playas _____, parques ecológicos y excelentes restaurantes en los que disfrutar los frescos pescados y mariscos caribeños y la gastronomía internacional. También en la ciudad o muy cerca de ella, hay interesantes yacimientos arqueológicos y museos que enseñan sobre el fascinante pasado prehispánico maya de la zona. (Disponible en: <https://tipsparatuviaje.com/lugares-turisticos-de-mexico/>. Acceso el 4 jul. 2023.)

(2) *Tulum*: ¡No en cualquier lado puedes bañarte mirando una _____ maya! Por esto sólo ya merece un sitio entre las mejores playas de Latinoamérica. Antes de la llegada de los conquistadores, Tulum era un puerto maya con una comunidad de 1000 habitantes. El pueblo de Tulum, donde se encuentran los hoteles, está a algunos kilómetros de las ruinas, y tiene _____, bares y hoteles. (Disponible en: <https://tipsparatuviaje.com/lugares-turisticos-de-mexico/>. Acceso el 4 jul. 2023.)

(3) *Playa de Benijo*: Benijo es la playa más aislada de Taganana. Desde la capital, Santa Cruz de Tenerife, se llega a la zona a través de una carretera llena de ondulaciones y espléndidas vistas. Cuando se divisa desde arriba, embarga al viajero la sensación de estar culminando un recorrido hacia la belleza. Muy frecuentada por los _____, este rincón de la costa resulta impactante y ofrece el regalo de fabulosos atardeceres. Tras descender por un sendero

escalonado se llega a su entorno salvaje, de arena negra volcánica. (Disponible en: <https://www.barcelo.com/guia-turismo/es/espana/tenerife/que-ver/playa-de-benijo/>. Acceso el 4 jul. 2023.)

(4) *Playa Sirena*: Playa Sirena es la playa más hermosa de Cayo Largo y, probablemente, de toda Cuba. La playa cuenta con un recinto con delfines en el que se puede jugar con ellos. Los lugareños recomiendan recorrer la playa entera desde los delfines hasta volver a llegar a ellos por el otro lado. Los turistas se desplazan a hacer excursiones de un día desde La Habana o Varadero, por eso es una playa muy visitada en la que suele haber bastante gente. También se pueden hacer _____ acuáticos como el submarinismo y observar sus increíbles fondos marinos. (Disponible en: <https://www.visitarcuba.org/playa-sirena-cayo-largo>. Acceso el 4 jul. 2023.)

(5) *San Blas*: El atractivo de San Blas no es sólo la multiplicidad de islas y cayos en donde tirarse a ver pasar la vida desde la hamaca y hacer snorkel, sino la oportunidad de compartir la isla con sus dueños: la comunidad originaria Kuna Yala. El turismo en la isla se encuentra totalmente _____ por las comunidades locales, y es posible además acercarse a la cultura local en los numerosos festivales que tienen lugar a lo largo del año. (Disponible en: <https://acrobatadelcamino.com/mejores-playas-de-latinoamerica/>. Acceso el 4 jul. 2023.)

2. Sobre los textos leídos, comenta:

- a) ¿Ya conocías alguno de estos lugares?
- b) ¿Qué playa te pareció más interesante?
- c) ¿Qué deportes o aventuras harías en la playa?
- d) ¿Te gustaría nadar con delfines?

ATENCIÓN A LOS SONIDOS

3. Escucha con atención la producción de la consonante <d> en las palabras del recuadro:

nudistas - pirámide - paradisíacas - administrado - deportes - restaurantes

- a) ¿Cómo se pronuncia la <d> en las palabras *nudistas*, *pirámide* y *paradisíacas*? ¿Tiene el mismo sonido que en portugués?
- b) ¿Cómo se pronuncia la primera <d> en la palabra *administrado*?
- b) ¿Cómo se pronuncia la <t> en las palabras *deportes* y *restaurantes*? ¿Tiene el mismo sonido que en portugués?

¡OJO!

Un fenómeno común en portugués es la producción de las consonantes <t> y <d> como [tʃ] y [dʒ] delante del sonido [i], como en [tʃi]nha y [dʒi]nheiro, o al final de sílaba al insertar el sonido [i], como en a[dʒi]mirar y e[tʃi]nia. Sin embargo, este fenómeno no ocurre en español y el sonido de /t/ y /d/ permanece igual junto a cualquier vocal. Es importante recordar que el fonema /d/ posee la variación [ð], que ocurre cuando la consonante no está en posición inicial absoluta, no es precedida por la nasal /n/ o la consonante /l/. Observa la tabla:

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
[tʃi]mido	[ti]mido
an[tʃi]s	an[te]s
[dʒi]nero	[di]nero
a[dʒi]nera[do]	a[ði]nera[ðo]
[du]ran[tʃi]	[du]ran[te]

Al final de sílaba, los fonemas /t/ y /d/ se pronuncian de manera más débil y no hay la inserción vocálica [i] en la pronunciación. La consonante /d/ en posición de coda puede presentar la variación [ð] y la /t/ puede presentarse como [t], [d] o [ð]. Observa:

adjunto: a[d]junto ~ a[ð]junto

ritmo: ri[t]mo ~ ri[d]mo ~ ri[ð]mo

ENTRENA LOS SONIDOS

4. Elige uno de los textos de la cuestión 1 y lee para tu compañero/a de clase. Fíjate en la pronunciación de los sonidos [t] y [d]. Tu compañero/a puede avisarte sobre algún equívoco en la pronunciación.

5. ¿Qué situaciones pueden interferir negativamente en tu excursión? Enumera de la más difícil de enfrentar hasta la más fácil. Luego explica a tu compañero/a por qué has enumerado de esta manera. Fíjate en la pronunciación de los sonidos estudiados.

() Sol **extremadamente** caliente

() Lluvia fuerte

() Aparición **de** tiburón

- () Contaminación **de** la playa
- () Mar turbulento
- () **T**ráfico **durante** el camino
- () Falta **de** socorristas
- () Playa muy llena **de** gente
- () **L**entitud **del** restaurante para **atenderte**

6. ¿Qué cosas debes llevar en la maleta de viaje? Señala con una X los objetos que son imprescindibles para ir a la playa.

- | | |
|-------------------------------|--|
| () Crema protectora | () Toalla de microfibra |
| () Trajes de baño | () Chaqueta |
| () Sombrero/gorro | () Medicinas |
| () Gafas de sol | () Adaptador universal y una extensión de enchufe |
| () Aceite bronceador | () Bolsa impermeable |
| () Teléfono móvil | () Artículos de higiene personal: peine, cepillo de dientes, champú , acondicionador, entre otros. |
| () Dinero/tarjeta de crédito | |
| () Boya/flotador | |
| () Chancletas | |

- ¿Has recordado otros objetos que no están en la lista?

7. En la cuestión anterior, algunas palabras están destacadas. Obsérvalas y contesta:

- a) ¿Qué tienen en común?
- b) ¿Cómo se pronuncia el dígrafo <ch> en español?
- c) ¿Hay algún sonido parecido en portugués?
- d) Observa los pares: *tino* - *chino*; *tica* - *chica*. ¿Cuál es la diferencia entre la pronunciación de los pares?

¡OJO!

El dígrafo <ch> se pronuncia como [tʃ], que aparece en portugués como variación de la consonante /t/, por ejemplo en [tʃ]ia y [tʃ]ipo, como has visto anteriormente. En español el sonido [tʃ] es un fonema, o sea, el cambio de un sonido por otro interfiere en el significado de las palabras. De esta manera, los sonidos [t] y [tʃ] son distintos en español y se refieren a grafemas diferentes.

8. Lee en voz alta un texto sobre la contaminación de las playas y contesta las siguientes preguntas. Fíjate en los sonidos estudiados.

No es poco frecuente ir a la playa y encontrar abandonadas latas de refresco, botellas o colillas. La situación es aún peor tras ciertos eventos que dejan las playas cubiertas de vasos de plástico y botellas. Aunque una parte de estos residuos sean retirados, otros quedan abandonados en la arena, sometidos a desgaste por la abrasión del viento y, en el caso de los plásticos, el sol. El movimiento de los sedimentos facilita que estos residuos puedan quedar enterrados y dificulta su extracción. [...] El problema de los plásticos es doble. Por una parte, en ecosistemas marinos son susceptibles de ser ingeridos por animales, provocando su muerte. Por otra parte, en ecosistemas terrestres se acumulan en el sustrato, donde alteran las propiedades físicas y químicas del suelo, modificando la microbiota y el crecimiento de las plantas, siendo una fuente de contaminación importante. Las corrientes marinas pueden transportar los plásticos largas distancias, y mantenerlos a la deriva alejados de la costa.

Disponible en: <https://cienciaybiologia.com/contaminacion-playas/>. Acceso el 5 jul. 2023.

- a) ¿Qué residuos son comunes de encontrar en las playas?
- b) ¿Por qué esta actitud es perjudicial para el medio ambiente y, en este caso, para las playas?
- c) ¿Por qué los residuos plásticos son los peores?
- d) ¿Qué medidas deberían ser tomadas para evitar este tipo de situación?

9. ¿Por qué ir a la playa? En parejas, presenta a tus compañeros/as tres motivos por qué uno debe ir a la playa. Después, preséntalos para la clase.

PRÁCTICA LIBRE

10. Haz una encuesta en tu clase para saber la opinión de tus compañeros/as sobre las playas de tu estado o país. Debes entrevistar a tres compañeros/as y verificar la opinión de ellos. Después, explica para la clase quiénes has entrevistado y qué ellos te dijeron.

PREGUNTAS	ESTUDIANTE 1: _____	ESTUDIANTE 2: _____	ESTUDIANTE 3: _____
¿Qué playa es la más bonita del			

estado/país? ¿Por qué?			
¿Qué playa es la más divertida? ¿Por qué?			
¿Qué playa no recomendarías a nadie? ¿Por qué?			
¿Qué playa es memorable para ti? ¿Por qué?			

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos produzir unidades didáticas de pronúncia do espanhol que explorem o componente fonético-fonológico em um ambiente comunicativo. As dez unidades produzidas trabalham os conteúdos fonéticos que são mais difíceis para os alunos brasileiros, tendo em vista as diferenças entre os padrões fônicos da língua materna e da língua alvo. Em cada unidade, o trabalho com os sons do espanhol está conjugado à exploração de um tema comunicativo, com a finalidade de que o estudo e prática do componente fonético-fonológico da língua esteja vinculado a propósitos comunicativos, cuja motivação é a busca por uma fala mais inteligível e compreensível entre os falantes no momento da interação oral. Além disso, o material elaborado considera a pluralidade da língua e apresenta, quando oportuno, informações a respeito da variabilidade linguística.

Nosso trabalho surgiu da necessidade de trabalhar a pronúncia de maneira mais efetiva e comunicativa, dado que os livros didáticos, geralmente, abordam os conteúdos fonéticos em apenas uma seção, desconexa das outras atividades linguísticas, por meio de atividades puramente formais de ouvir e repetir. Além disso, a maioria dos livros adotados em cursos não são destinadas ao público brasileiro, mas a um público geral, o que pode retardar o desenvolvimento da pronúncia dos alunos ao não encontrar atividades que focalizem as principais dificuldades dos alunos e tampouco instruções que os ajudem a superar tais problemáticas.

Ao longo dos capítulos desta dissertação expomos as bases teórico-metodológicas que guiaram a produção das unidades. Na introdução, justificamos a necessidade de elaborar atividades de pronúncia que tenham um enfoque comunicativo, em oposição às atividades estritamente mecanicistas, e que pudessem ajudar os alunos a potencializar a pronúncia em espanhol. Além disso, desde o começo confirmamos que o componente fonético-fonológico faz parte dos elementos envolvidos para se ter uma boa competência comunicativa, o que justifica a inserção desse componente em atividades interativas da língua e a perspectiva de que a aprendizagem de pronúncia está à serviço da comunicação.

No capítulo seguinte, explicamos em que consiste o ensino comunicativo de pronúncia, a necessidade de trabalhar os conteúdos de maneira mais interativa, relevante e integrada às outras atividades linguísticas e indicamos a proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010) como a referência para o delineamento metodológico das atividades. A proposta dos autores sugere que

a aula de pronúncia possui cinco etapas, que vão desde a descrição, análise e discriminação dos sons até as atividades comunicativas, passando por atividades controladas e guiadas. Essa proposta nos serviu de base para o percurso das nossas atividades em cada unidade.

No capítulo três, explicamos em que consiste a instrução explícita de pronúncia e seu papel facilitador para o desenvolvimento dos sons. Partimos dos estudos de Schmidt (1990), VanPatten (1990), Ellis (1997, 2015), Hulstijn (2005), Alves e Magro (2011), Thomson e Derwing (2014), Kissling (2015), Derwing (2018), Lima Jr e Alves (2019), Alves e Lima Jr (2021) para sugerir a importância de explicitar formas-alvo do sistema que os alunos, por si só, muitas vezes não são capazes de perceber. A explicitação dos padrões fonético-fonológicos da língua alvo e a comparação com os da língua materna podem fazer com que os alunos se atentem às novas formas e possam, de maneira consciente, tentar reproduzir em sua fala. Em outras palavras, atentar-se às diferenças entre as línguas através de uma instrução formal pode colaborar para que o conhecimento declarativo potencialize o desenvolvimento da percepção e da produção dos sons na língua alvo em situações espontâneas de uso da língua. Assim, acreditamos que a instrução explícita deve constituir uma etapa da aula de pronúncia.

No capítulo quatro, descrevemos, de maneira geral, os sistemas fonético-fonológicos da língua espanhola e do português brasileiro com relação aos aspectos segmentais e alguns tópicos do prosódico, com o interesse de verificar as diferenças entre os padrões das duas línguas e tentar prever algumas dificuldades que os aprendizes brasileiros podem ter ao iniciar o processo de desenvolvimento da pronúncia em espanhol. A comparação entre os dois sistemas nos mostrou que, apesar de serem línguas alegadamente semelhantes, existem algumas interferências que podem prejudicar a inteligibilidade e compreensibilidade da fala. A constatação desses problemas foi importante para organizar os conteúdos fonéticos que deveriam estar presentes nas unidades de pronúncia.

No capítulo cinco, explicamos como o material está estruturado. São dez unidades de pronúncia, divididas em cinco eixos temáticos, que abordam os conteúdos fonéticos conjugados aos tópicos comunicativos. O trabalho com os eixos temáticos que se relacionam com os aspectos culturais dos países falantes da língua espanhola tem o intuito não apenas de servir como assunto para a interação, mas também para fomentar a interculturalidade e expandir as referências culturais acerca desses países. Além disso, explicamos que as atividades estão destinadas aos adolescentes e adultos que possuem nível A2 ou B1 por já terem uma base linguística que os permitem participar das atividades de interação exigidas nas unidades. Por último, indicamos que o estudante ocupa o papel central do processo de ensino-aprendizagem,

sendo sua participação e reflexão fundamental para a condução da aula. As dez unidades de pronúncia produzidas estão presentes no capítulo 6, em que tentamos pôr em prática as teorias e metodologias explicitadas anteriormente.

Acreditamos, portanto, que a instrução acerca do padrão fonético-fonológico da língua alvo e o delineamento de atividades comunicativas que priorizam a interação oral podem fazer com que o aluno se conscientize sobre os sons do espanhol enquanto participa de práticas contextualizadas e significativas. Dessa maneira, esperamos que nosso material possa ser útil em sala de aula e possa auxiliar os alunos no processo de desenvolvimento da pronúncia em espanhol/LE. Também reiteramos que o professor pode utilizar as atividades produzidas da maneira que for mais proveitosa para os alunos, adaptando e reestruturando o material sempre que necessário para ir ao encontro das especificidades da turma e do contexto de ensino.

Também esperamos que este material incentive os discentes a produzirem seus próprios materiais para ensino comunicativo dos sons, sempre que achar oportuno para a sala de aula, com outras temáticas comunicativas que sirvam para os interesses de uma turma em específico.

Por fim, desejamos que este trabalho motive pesquisas futuras, principalmente no que diz respeito ao mapeamento dos principais problemas que afetam a inteligibilidade e compreensibilidade da fala do aprendiz, através de experimentos científicos. Além disso, nosso trabalho apresenta limitações, uma vez que não tivemos tempo hábil para testar as atividades propostas durante o período do Mestrado. Dessa maneira, pode-se realizar posteriormente um estudo empírico para verificar a eficácia das atividades produzidas e do ensino comunicativo para o desenvolvimento dos sons do espanhol/LE, como forma de suprir as limitações encontradas nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. I. A. de. **Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais**: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de Português Brasileiro. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ALVES, D. M. V. **Políticas linguísticas no ensino de pronúncia do espanhol/L2**: em foco, as sibilantes. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- ALVES, J. B. **Ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira**: reflexões e propostas didáticas. 2019. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- ALVES, U. K. Ensino de pronúncia na sala de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. **Revista Versalete**, v. 3, n. 5, p. 392-413, jul./dez., 2015.
- ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2**: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- ALVES, U. K.; AQUINO, C. de; BUSKE, A. C. S.; SILVA, I. F. da. Efeitos da instrução explícita de pronúncia na inteligibilidade local: um estudo sobre a identificação, por ouvintes brasileiros, de vogais médias anteriores produzidas por um aprendiz argentino de português brasileiro. **Veredas**, v. 24, n. 3, 2020, p. 221-247.
- ALVES, U. K.; BRISOLARA, L. B.; PEROZZO, R. V. **Curtindo os Sons do Brasil**: Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas, 2017.
- ALVES, U. K.; LIMA JR, R. M. Instrução explícita. In: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR., R. (Org.). **Investigando os sons de línguas não nativas**: uma introdução. Campinas-SP: Editora da Abralín, 2021, p. 175-204.
- ALVES, U. K.; MAGRO, V. Raising Awareness of L2 Phonology: Explicit Instruction and the Acquisition of Aspirated /p/ by Brazilian Portuguese Speakers. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 3, p. 71–80, 2011.
- ANDIÓN HERRERO, M. A.; GIL BURMANN, M. Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA, 1., 2013, Budapest. **Actas** [...] Budapest: Instituto Cervantes, 2013, p. 47-59.
- BACHMAN, L. F. Habilidad lingüística comunicativa. In: LLOBERA, Miquel *et al.* **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: EDELSA, 1995, p. 105-127.
- BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2004.

BARTOLÍ RIGOL, M. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **PHONICA: Revista Científica da Universidade de Barcelona**, v. 1, 2005.

BARTOLÍ RIGOL, M. **La pronunciación por tareas en la clase de ELE**. 2012. Tese (Doutorado em Didática de Língua e Literatura) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

BARTOLÍ RIGOL, M. Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE. **CAUCE**, n. 38, pp. 17-34, 2015.

BAUER, D. A.; ALVES, U. K. O Ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 287-314, jul./dez., 2011.

BLANK, C. A.; MOTTA-AVILA, C. O sistema vocálico do espanhol. In: Alves, U. K. (org.) *et al.* **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras**: subsídios para o ensino. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 125-158.

BRISOLARA, L. B. El sistema consonántico del español y del portugués. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Cómo pronunciar el español?** La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BRISOLARA, L. B. El sistema vocálico del español y del portugués. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Cómo pronunciar el español?** La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BRISOLARA, L. B. Fonemas, sonidos y letras. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Cómo pronunciar el español?** La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BRISOLARA, L. B. La interferencia del sistema consonántico portugués en el uso del español. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 2, p. 165-182, 2011.

BRISOLARA, L. B. La Práctica de la Pronunciación en Cursos de Formación de Profesores de ELE. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 111-126, jan./abr., 2022.

BRISOLARA, L. B.; MATZENAUER, C. L. B.; SEARA, I. C. A vogal /a/ do espanhol em contexto nasal - a produção de brasileiros. **Linguística**, v. 35, n. 1, p. 11-34, 2019.

BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños**: ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BRISOLARA, L. B.; SILVA, S. M. O sistema consonantal do espanhol. In: Alves, U. K. (org.) *et al.* **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras**: subsídios para o ensino. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 159-188.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 23, p. 137-151, 1992.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In:

LLOBERA, Miquel *et al.* **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: EDELSA, 1995, p. 63-81.

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

CONDE, X. F. Introducción a la fonética y fonología del español. **Revista Philologica Romanica**, v. 4, 2001.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** Contexto, 2003.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002.

CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa, 2021.

DAKA, J. F. **Problemas de pronunciación de los estudiantes brasileños de ELE.** 2016. Dissertação (Mestrado em Língua espanhola, literatura hispânica e espanhol como língua estrangeira) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2016.

DERWING, T. M. The role of phonological awareness in language learning. In: GARRET, P.; COTS, J.M. (org.). **The Routledge Handbook of Language Awareness.** Abingdon: Routledge, 2018. p. 339–354.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. **Language Teaching**, v. 42, n. 4, p. 476–490, 2009.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 379, 2005.

DERWING, T. M.; ROSSITER, M. J. The effects of Pronunciation Instruction on the Accuracy, Fluency and Complexity of L2 Accented Speech. **Applied Linguistic**, v. 13, n. 1, p. 1–17, 2003.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. The importance of focus on form in communicative language teaching. **Eurasian Journal of Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2015.

FALCÃO, C. A. **Ensino de pronúncia no curso de espanhol do Núcleo de Línguas da UECE: diagnóstico e proposta didática.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

FARIAS, M. S. de. La formación del profesor para la enseñanza de la pronunciación y sus repercusiones en las clases de ELE para brasileños potiguarenses y cearenses. **XXVI Congreso Internacional ASELE**, p. 317-327, 2016.

FARIAS, M. S. de. O ensino da pronúncia nos manuais de espanhol como língua estrangeira. *In: I Simpósio Interdisciplinar de Estudos Linguísticos - SIEL*, 2015, Fortaleza. **Anais do Simpósio Linguístico Interdisciplinar**, 2015.

FERREIRA, J. S. C. **Uma análise sociolinguística dos fenômenos ceceo, seseo e distinção entre /s/ e /θ/ nos livros didáticos Vente e Pasaporte**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

FILODA, L. F. **O papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade de Pelotas, 2018.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GIOVANINNI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ CASTILLA, M.; SIMÓN BLANCO, T. **Profesor en acción 2**. Áreas de trabajo. Madrid: Edelsa, 2009.

GOMES, A. A. A.; LUCENA, R. M.; SILVA, M. R. A consciência fonológica na aquisição de L2: uma discussão terminológica. **Revista Signótica**, v. 32, 2020.

GOMES, M. L. A evolução dos estudos em Fonética e Fonologia e o ensino de pronúncia em língua inglesa. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 147-182, maio/ago. 2021.

GUITART, J. M. **Sonido y sentido**. Teoría y práctica de la pronunciación del español con audio CD. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2004.

HORA, Dermeval. **Fonética e Fonologia**. UFPB Virtual, 2009.

HUALDE, J. I. **Los sonidos del español**. New York: Cambridge University Press, 2014.

HULSTIJN, J. H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, p. 129-140, 2005.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. *In: LLOBERA, Miquel et al. Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA, 1995, p. 27-46.

IGARRETA FERNÁNDEZ, A. La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evolución y estado actual. **Doblele**, n. 7, p. 22-36, dic., 2021.

INSTITUTO CERVANTES. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca del Instituto Cervantes, 2006.

IRUELA GUERRERO, A. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas**

extranjeras. 2004. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.

IRUELA GUERRERO, A. Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. **MarcoELE**, n. 4, p. 1-16, 2007a.

IRUELA GUERRERO, A. ¿Qué es la pronunciación? *In: RedELE*, n. 9, p. 18-33, 2007b.

KALAN, M. Š. La enseñanza de pronunciación en los manuales de ELE de A1-B2. *In: Lingüística: Sounds and Melodies Unheard: Essays in Memory of Rastislav Šuštaršič*, v. 57, n. 1, p. 313-330, 2017.

KISSLING, E. M. Phonetics instruction improves learner's perception of L2 sounds. **Language Teaching Research**, v. 19, n. 3, p. 254-275, 2015.

KISSLING, E. M. Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners? **Modern Language Journal**, v. 97, n. 3, p. 720–744, 2013.

LAMPRECHT, R.; FRAGOZO, C. O ensino explícito e comunicativo de pronúncia de LE: Caminhos para a consciência fonológica. **Revista Prâxis**, v. 1, p. 49-59, jan./jun., 2009.

LEVIS, J. M. Cinderella no more: leaving victimhood behind. **Speak Out**, v. 60, p. 7-14, 2018.

LIMA JÚNIOR, R. M. **Pronunciar para comunicar**: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LIMA JÚNIOR, R. M. The influence of metalinguistic knowledge of segmental phonology on the production of English vowels by Brazilian undergraduate students. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 70, n. 3, p. 117-130, set./dez., 2017.

LIMA JR, R. M.; ALVES, U. K.; A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. **Revista do GEL**, Araraquera, v. 16, n. 2, p. 27–56, 2019.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. *In: LLOBERA, Miquel et al. Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA, 1995, p. 5-26.

LLISTERRI, J. La enseñanza de la pronunciación. **Revista del Instituto Cervantes en Italia**, v. 4, n. 1, p. 91-114, 2003.

LOS SANTOS, B. R.; ALVES, U. K. A formação em pronúncia de professores de espanhol como língua adicional: uma proposta didática. **Revista X**, v. 17, n. 3, p. 968-1001, 2022.

MASIP, V. **Fonética espanhola para brasileiros** - síntese. *Revista do GELNE*, n. 1, p. 152-158, 1999.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 1-73.

MILAN, P.; KLUGE, D. C. A sílaba e o acento espanhol. *In: Alves, U. K. (org.) et al. Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: subsídios para o ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 189-228.

MORAES, K. B. O. **As atividades de compreensão auditiva na aquisição dos aspectos fônicos do Espanhol**: análise de livros didáticos destinados ao Ensino Médio. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande/RS, 2022.

MORAES, K. B. O.; BRISOLARA, L. B. Variação linguística e espanhol língua estrangeira. **Revista X**, v. 17, n. 3, p. 1002-1030, 2022.

MORAES, K. B. O.; FERREIRA, J. C.; BRISOLARA, L. B. Ensino da pronúncia do espanhol nos livros didáticos do ensino fundamental anos finais. **Miguilim: Revista Eletrônica do Netlli, Crato**, v. 10, n. 2, p. 731-745, maio-ago. 2021.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2000.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. **Language learning**, v. 45, n. 1, p. 73–97, 1995.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. **System**, v. 34, n. 4, p. 520–531, 2006.

OLIVEIRA, A. F. Rasgos melódicos de las interrogativas del español hablado por brasileños. **PHONICA**, v. 13, p. 32-48, 2017.

PINHO, J. R. D. de. O componente fonético-fonológico na formação profissional e na prática pedagógica do professor de espanhol. **Revista Ícone**, v. 21, n.1, p. 120-137, 2021.

PINHO, J. R. D. de. O tratamento da pronúncia em coleções de espanhol do Ensino Médio aprovadas pelo PNLD. **Fólio**, v. 13, n. 1, jan./jun., 2021.

PINHO, J. R. D.; SANTOS, J. L.; SILVA, P. A. Desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e da pronúncia em Espanhol - Análise de coleção didática. **Traduzir-se**, v. 2, p. 1-14, 2016.

POCH OLIVÉ, D. La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *In: redELE*, n. 1, p. 10-18, 2004.

PREUSS, E. O. FINGER, I. O papel da instrução explícita na interface entre conhecimento explícito e implícito. **Nonada**, v. 11, p. 111-128, 2008.

QUILIS, A. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco Libros, 2009.

QUILIS, A. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Editorial Gredos, 1993.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario panhispánico de dudas**. Disponível em: <https://www.rae.es/dpd/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RIBEIRO, A. *et al.* El enfoque de la pronunciación en libros didácticos de español como lengua extranjera en Brasil. **Revista X**, v. 16, n. 5, p. 1324-1354, 2021.

RODRIGUES, R. R. **Instrução explícita e diferenças individuais na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RUHMKE-RAMOS, N. K. **The effects of training and instruction on the perception of the english interdental fricatives by Brazilian EFL learners**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANCHEZ, A. P.; MATILLA, J. A. **Manual práctico de corrección fonética del español**. Madrid: SGEL, 1974.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2004.

SANTOS, G. R. **Percepção e produção das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHUSTER, L. **Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZORATTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. UFSC, 2011.

SEMINO, M. J. I. La estructura silábica en español y portugués. *In*: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Cómo pronunciar el español?** La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SILVA, K. C. D. **A produção das vogais médias do espanhol na interlíngua de aprendizes cearenses**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, K. C. D. **Ensino-aprendizagem do espanhol: o uso interlinguístico das vibrantes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. Noticing e instrução explícita: aprendizagem fonético-fonológica do morfema -ed. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 13, p. 149-159, 2009.

SILVEIRA, R. **The influence of pronunciation instruction on the perception and production of English word-final consonants**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/inglês e literatura correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

STEIN, C. C. O Conhecimento Fonético Acústico-Articulatório e o Ensino de Língua Estrangeira. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/2, p. 355-374, dez., 2011.

THOMSON, R. I.; DERWING, T. M. The effectiveness of L2 pronunciation instruction: a narrative overview. **Applied Linguistics**, v. 36, n. 3, p. 1-20, 2014.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

VANPATTEN, B. Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, p. 287-301, 1990.

VICIEDO, L. U. La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta. **Phonica**, v. 4, p. 104-130, 2008.