

ENSINO DE PRONÚNCIA: UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA DOS ELEMENTOS SEGMENTAIS

José Rodrigues de Mesquita Neto (UERN)¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo geral propor uma unidade didática que fomente o ensino dos elementos segmentais a partir de uma abordagem comunicativa. Temos como pergunta-problema: Que elementos devem compor uma unidade didática de modo que se ensine pronúncia a partir de uma abordagem comunicativa? Hipotetizamos que uma unidade didática deve se basear em uma instrução explícita da forma-alvo, assim como proporcionar atividades perceptivas e de prática oral. Para a realização da pesquisa, centramo-nos em autores que tratam da abordagem comunicativa, como: Richards e Rodgers (2001) e Arzamendi et al. (2003). No tocante ao ensino de pronúncia, apoiamo-nos em Celce-Murcia *et al.* (1996), Barreto e Alves (2012), Farias (2014, 2018), entre outros. A metodologia é qualitativa, do tipo descritivo. Desse modo, o método abordado na unidade didática proposta tem como ideia implícita a de alcançar a inteligibilidade e a fluidez, visto que, o objetivo do estudante é conseguir se comunicar. Assim, esse material estabelece uma relação entre pronúncia e oralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Fonemas dentais e labiodental. Unidade didática.

ABSTRACT: *This paper has as general goal to propose a didactic unit that promotes the teaching of segmental elements from a communicative approach. As question-problem, we have the follow: What elements should compose a didactic unit in order to teach pronunciation from a communicative approach? Our hypothesis is that a didactic unit should be based on an explicit instruction of the target form, as well as providing perceptual activities and oral practice. To carry out this research, we focus on authors who deal with the communicative approach, such as: Richards and Rodgers (2001) and Arzamendi et al. (2003). Regarding the teaching of pronunciation, we rely on Celce-Murcia et al. (1996), Barreto and Alves (2012), Farias (2014, 2018), among others. The methodology is qualitative, of descriptive type. Thus, the method addressed in the proposed didactic unit has the implicit idea of achieving intelligibility and fluidity, since the student's goal is to be able to communicate. Thus, this material establishes a relation between pronunciation and orality.*

KEYWORDS: *Orality. Dental and labiodental phonemes. Didactic unit.*

INTRODUÇÃO

A oralidade é uma habilidade linguística relacionada com a produção do discurso. Suas capacidades comunicativas abarcam tanto conhecimentos socioculturais e pragmáticos quanto requer domínio de pronúncia, léxico e gramática da língua estrangeira. Neste artigo, focamo-nos na pronúncia entendendo-a como um conjunto de aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais e suprasegmentais de uma língua, ou seja, a pronúncia está constituída pelo ensino de vogais, consoantes, acento, ritmo, pausa, entoação, entre outros elementos (FALCÃO, 2010). Desse modo, podemos afirmar

¹ Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da mesma instituição. E-mail: josemesquita@uern.br

que para que um falante chegue a ter uma pronúncia inteligível e compreensível, ele deverá ter uma boa percepção dos elementos que a constituem.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral propor uma unidade didática que fomente o ensino dos elementos segmentais a partir de uma abordagem comunicativa. Trazemos ainda como objetivos específicos: a) Descrever a unidade didática; e b) Refletir sobre o ensino de pronúncia nos materiais de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE). Para isso, tentaremos responder a seguinte questão: Que elementos devem compor uma unidade didática de modo que se ensine pronúncia a partir de uma abordagem comunicativa? Assim, acreditamos que uma unidade didática deve se basear em uma instrução explícita da forma-alvo, assim como proporcionar atividades perceptivas e de prática oral.

Muitos são os motivos que justificam o interesse e a relevância do estudo. No entanto, centramo-nos em mostrar a relevância do trabalho apresentando que, indiscutivelmente, a língua espanhola é uma das línguas mais faladas e estudadas do mundo (INSTITUTO CERVANTES, 2014). Entretanto, no Brasil, a revogação da lei 11.161/2005 de obrigatoriedade do seu ensino pressupõe novos desafios para os interessados no ensino e na pesquisa dessa língua, já que este novo cenário implica numa redução do interesse dentro do contexto educacional brasileiro.

Outro ponto que merece destaque é que autores como Farias (2014, 2018) e Mesquita Neto (2020) apontam que, em termos gerais, o ensino de pronúncia é deixado de lado em grande parte dos materiais didáticos, visto que o que realmente encontramos é a exercitação da correção fonética. Como reflexo disso, notamos que os docentes acabam dando ênfase a outros aspectos linguísticos, portanto, a oralidade e seu constituinte, a pronúncia, não são praticadas. Dessa maneira, o artigo aqui apresentado pretende proporcionar uma reflexão para um ensino mais significativo e comunicativo da pronúncia e, conseqüentemente, da oralidade, com foco nos elementos segmentais.

Para alcançar os objetivos traçados, optamos por uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa e o tipo descritivo. Assim, elaboramos uma unidade didática na qual focamos nos fonemas dentais e labiodental. Ao longo do texto apresentamos cada etapa do material apresentando sua justificativa teórica e sua aplicabilidade.

Quanto à organização textual, o presente estudo está composto por mais três seções, além da introdução e das considerações finais. Na seção teórica, fazemos um percurso entre a abordagem comunicativa e sua relação com o ensino de pronúncia, para isso, trazemos autores como: Richards e Rodgers (2001), Arzamendi *et al.* (2003), Barreto e Alves (2012), Farias (2014, 2018), entre outros. Na seção seguinte, apresentamos nossa metodologia e cada etapa da estrutura da unidade didática. Por fim, na seção de análise, expomos a unidade proposta, descrevendo-a. Iniciamos com a seção teórica intitulada Abordagem comunicativa e o ensino de pronúncia.

ABORDAGEM COMUNICATIVA E O ENSINO DE PRONÚNCIA

Ao longo dos anos a relação entre a habilidade oral e os métodos de ensino e aprendizagem de línguas foi tomando rumos diferentes, saindo do absoluto esquecimento para alcançar seu auge - entre os métodos direto e áudio-oral. Logo, volta a perder força com os enfoques em leitura e termina ganhando um espaço supostamente adequado na abordagem comunicativa. Não obstante, o ensino de pronúncia sempre foi direcionado à correção fonética e não à prática efetiva de pronúncia, ou seja, as atividades estavam direcionadas apenas à repetição de aspectos fônicos.

No tocante à relação existente entre os métodos de ensino e os exercícios propostos nos materiais didáticos nacionais e internacionais, Barreto e Alves (2012, p. 235) informam que “tendem, ainda, a sugerir atividades baseadas na noção de estímulo e resposta de

caráter mecanicista, ou ainda noções semelhantes aos materiais audiolinguais da década de 50, uma vez que contam prioritariamente com exercícios de imitação e *drills*”.

É importante ressaltar que uma aula baseada na abordagem comunicativa não impede o uso de atividades mecânicas, no entanto, não devem ser priorizadas. Olivé (2005) sugere que o professor ao realizar atividades de correção fonética, por exemplo, não utilize muito tempo da aula. Entretanto, complementa informando que deve acontecer diariamente, visto que a interfonologia é constante e uma pronúncia inadequada que parecia já ter sido erradicada, pode voltar a acontecer. Ademais, enfatiza que deve haver uma progressão na correção fonética.

Devido ao descontentamento evidente com os métodos tradicionais em que se centravam na estrutura e ignoravam a língua como meio de comunicação e a aparição dos métodos humanistas que “se preocupam por uma aprendizagem que compreenda a pessoa em sua totalidade²” (ARZAMENDI *et al.*, 2003, p. 76), houve uma inversão de valores e de papéis no que tange ao aluno e ao professor. A partir da abordagem comunicativa, os discentes têm mais liberdade para expor seus pensamentos e interagir, passando a ser protagonistas dentro do percurso de ensino e aprendizagem. Já o docente se converte em mediador, organizador, avaliador e pesquisador que deve respeitar as limitações e as necessidades do alunado.

Assim, o surgimento do modelo comunicativo refletiu nos trabalhos de vários linguistas, conseqüentemente dividindo o ensino de línguas em duas vertentes. A primeira concebe a língua como um sistema formal, isto é, baseada em categorias linguísticas e a segunda projeta a língua baseada em seu uso dentro de categorias comunicativas – como podemos ver no quadro 1:

Quadro 01: Diferença entre categorias linguísticas e comunicativas.

Categorias Linguística	Categorias Comunicativas
Correção	Adequação
Utilização	Uso
Significado	Valor
Oração	Enunciado
Proposição	Ato ilocutório
Coesão	Coerência
Habilidades linguísticas	Habilidades comunicativas

Fonte: Arzamendi *et al.* (2003, p. 89).

Dessa forma, os métodos baseados em uma proposta tradicionalista prezavam por pedir que os alunos elaborassem enunciados gramaticalmente corretos, ancorados em regras linguísticas tomando como base o sentido semântico e literal das palavras. Já os modelos com foco nas categorias comunicativas avaliam a eficácia, seu uso para conseguir comunicar-se de forma fluida. As palavras têm um valor contextual, ou seja, pragmático.

As abordagens comunicativas não se preocupam apenas com a interação do aluno, mas sim com as necessidades individuais e pessoais de cada aprendiz. O professor deve ser consciente disso, dessa maneira, o docente não deve se prender em enunciados produzidos com perfeição, por parte do alunado, mas sim com o ato de comunicar. Afinal, o professor é um facilitador.

Para Richards e Rodgers (2001) o ensino comunicativo vê a língua como um sistema que expressa significado, sendo sua principal função a interação e comunicação. Sua estrutura reflete seus usos funcionais e comunicativos, portanto, suas unidades

² [...] se preocupan por un aprendizaje que comprenda a la totalidad de la persona.

fundamentais não são exclusivamente elementos gramaticais e estruturais. Dessa maneira, por mais que o aluno tenha um conhecimento linguístico limitado, ele poderá ser um bom comunicador.

Barreto e Alves (2012) afirmam que um dos maiores problemas referentes ao ensino de pronúncia nos livros didáticos está relacionado com o tratamento não comunicativo e mecânico das atividades propostas, reduzindo a prática a um processo mecânico de repetição. Esse fato foi confirmado por Mesquita Neto (2020) ao realizar uma análise dos elementos fônicos no livro didático de espanhol *Nuevo Español en Marcha (A1+A2)*. O autor verificou que não existia, de fato, um ensino de pronúncia, mas sim exercícios voltados para a prática da correção fonética, tais como: exercícios de escutar e repetir, lista de palavras descontextualizadas, exercícios de pronúncia com foco no escrita e atividades de pares mínimos.

Quando pensamos em aulas relacionadas com o ensino comunicativo, devemos lembrar que estas são repletas de materiais autênticos como artigos, jornais, monólogos de falantes nativos, entre outros, pois os estudantes devem estar expostos à língua, tal qual o falante nativo a usa. As atividades comunicativas são identificadas em 3 (três) tendências básicas:

- Comunicativas: As atividades que estimulam a comunicação real de significado entre os participantes potencializa a aprendizagem.
- Tarefas: As atividades que criam a necessidade de usar significativamente a língua, realizando tarefas, estimulam a aprendizagem.
- Significado: Se a língua que se emprega na atividade resulta significativa para o aluno, o processo de aprendizagem será mais eficaz³. (ARZAMENDI *et al.*, 2003, p. 92, TRADUÇÃO NOSSA).

As atividades mais comuns são reconstruir sequências narrativas a partir de imagens, dar instruções ou solucionar problemas a partir de pistas compartilhadas, que exigem a interação entre dois ou mais alunos, debates, diálogos, simulações, etc.

No tocante à pronúncia, Farias (2014) afirma que, inicialmente, seu ensino não foi favorecido, pois se centravam em aprender gramática e vocabulário, todavia, com seu desenvolvimento passou-se a valorizar tanto o conhecimento de elementos segmentais, quanto suprasegmentais (entoação, acento e ritmo) graças ao seu valor comunicativo (IRUELA, 2004). Ademais, na abordagem comunicativa se avalia tanto a correção quanto a fluência do aluno.

Muitos acreditam que não é papel do professor de línguas o conhecimento de estudos fonéticos, porém, para que o aprendiz tenha a capacidade de usar a LE eficazmente, isto é, como instrumento comunicativo, tanto o docente quanto o discente devem dominar a competência fônica. Dessa forma, Barreto e Alves (2012, p. 231) afirmam que “deve constar na bagagem linguística do professor o conhecimento do sistema fonético-fonológico da L1 e da L2, para que, no seu planejamento de aula, o ensino de pronúncia seja incluído”.

A competência fônica é a habilidade de produção e percepção dos fonemas e de suas realizações, dos grupos vocálicos e consonânticos, das características fonéticas que diferenciam os fonemas entre si (traços distintivos), a composição fonética das palavras e a prosódia (acentos, entoação, ritmo, etc.) (IRUELA, 2004).

³ Comunicatividad. Las actividades que estimulan la comunicación real de significado entre los participantes potencian el aprendizaje.

Tareas. Las actividades que crean la necesidad de usar significativamente la lengua, realizando tareas, estimulan el aprendizaje.

Significado. Si la lengua que se emplea en una actividad resulta significativa para el alumno, el proceso de aprendizaje será más eficaz.

A evolução dos métodos fez com que pesquisadores e professores advoguem que sem uma adequada pronúncia a comunicação não ocorre, visto que ela é a base para a expressão oral. Dessa forma, seu estudo deverá englobar os diferentes sons da língua, marcas acentuais e entoacionais para que haja uma efetiva comunicação.

No entanto, mesmo com a tomada de consciência por parte dos professores de LE no tocante à importância da pronúncia no processo de ensino e aprendizagem e o seu papel na sala de aula, ela continua sendo pouco trabalhada (FARIAS, 2014).

Farias (2018), em sua tese, afirma que o ensino de pronúncia se caracteriza como sendo estratégias que possibilitam ao aprendiz a perceber, entender e produzir, eficazmente, um discurso oral. Portanto, ao realizar o planejamento de uma aula, o professor de línguas deve proporcionar ao alunado atividades que fomentem à percepção e o entendimento do detalhe fonético, além da prática da realização do som estudado.

Celce-Murcia *et al.* (1996), por sua vez, apontam 5 (cinco) passos para um ensino comunicativo de pronúncia, são eles: 1) descrição e análise; 2) discriminação auditiva; 3) prática controlada e feedback; 4) prática guiada e feedback; e 5) prática comunicativa e feedback.

Gómez (2005, p. 225) enfatiza que o ensino de pronúncia dentro de um programa de línguas é fundamental, já que “uma pronúncia adequada, segmental e não segmental (acento, entoação, ritmo, pausas) assegura a eficácia comunicativa⁴”. Desse modo, reforçamos a necessidade de repensar o ensino de pronúncia nas aulas de LE, de modo que receba a mesma importância que outros elementos, como é o caso do léxico e a da gramática. Dessa forma, esse artigo propõe uma estrutura didática para o ensino dos elementos segmentais partindo de uma abordagem comunicativa. A continuação, apresentamos nossa metodologia.

METODOLOGIA

Inicialmente, destacamos que acreditamos que a língua é dinâmica, portanto, desenvolve-se ao longo dos anos. Por isso, estamos aceitando que a língua está inserida em um meio social, do qual sofre e sobre o qual exerce efeitos. Dessa forma, a pronúncia deve ser vista como um meio pelo qual o discente poderá melhorar a expressão do conteúdo comunicativo.

Deixamos claro que um ambiente comunicativo de ensino de pronúncia não exclui exercícios do tipo de discriminação de pares mínimos ou de repetição. Posto que, toda atividade, seja mecânica ou não, tem seu valor, já que possibilita a correção fonética e uma melhor precisão na produção fonética. O que queremos destacar é a mudança de perspectiva, assim a pronúncia não pode ser ensinada simplesmente com exercícios descontextualizados e sem significados.

Partindo disso, esta pesquisa se caracteriza como tendo uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo. Justificamos a abordagem, visto que segundo Minayo (2009, p. 21) a abordagem qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Dessa forma, ao pensarmos em um material que possibilite a comunicação do alunado e a interação de diversos fatores, estamos partilhando ações para a melhoria do

⁴ Una pronunciación adecuada, segmental y no segmental (acento, entonación, ritmo, pausas) asegura la eficacia comunicativa.

ensino de pronúncia do espanhol no Brasil. Já com relação ao tipo, podemos afirmar que esta pesquisa se preocupa “com a descrição dos fatos ou dos fenômenos” (VIEIRA, 2010, p. 47).

Com base no exposto, tanto no referencial teórico quanto na metodologia, expomos como a unidade didática está dividida. A nossa proposta é de uma unidade separada em 4 (quatro) etapas, assim como explicado abaixo:

1^a) *Para calentar*: tópico responsável por introduzir a temática comunicativa da aula, possibilitando a interação e o relaxamento entre os alunos e o professor;

2^a) *Conociendo el sonido*: nessa seção, fazemos uma explicação explícita do elemento fônico, mostrando sua realização e articulação. Inicialmente se centra na percepção dos sons com a finalidade de que os estudantes os entendam e notem as diferenças contextuais (posição dentro da palavra ou regional). A ortografia pode ser utilizada em um segundo momento como suporte;

3^a) *A comunicarse*: como os discentes já adquiriram consciência da realização do som, apresentam-se exercícios práticos, exemplo, situações comunicativas para que eles possam desenvolver a oralidade; e

4^a) *Para finalizar*: trabalham-se atividades mecânicas de repetição ou de pares mínimos com a intenção de realizar a correção fonética. Também se trabalha com a escrita baseadas no léxico da unidade e nos sons estudados.

A seguir, apresentamos cada etapa da unidade didática proposta tecendo comentários e justificando sua estrutura com base em teóricos que tratam sobre o ensino de pronúncia e a abordagem comunicativa.

UNIDADE DIDÁTICA

A unidade aqui apresentada foi pensada com base na prática dos sons dentais [d], [ð], [t] e labiodental [f]. Como acreditamos na língua como sendo dinâmica e como elemento cultural, a proposta didática dessa unidade traz como título *¿Qué hambre tengo! ¿Qué y dónde comer?*. Dessa forma, o material foi elaborado de modo que o aluno, além de praticar a pronúncia da forma-alvo desejada, conheça um pouco sobre as comidas típicas, ingredientes, modo de preparo e tudo relacionado com a gastronomia de países hispânicos, mais especificamente, de países fronteiriços.

Na figura 1, apresentamos a primeira etapa da unidade, ou seja, a seção introdutória da unidade que está intitulada *Para calentar*.

Figura 1: Etapa *Para calentar* da unidade didática

¡QUÉ HAMBRE TENGO!
 ¿QUÉ Y DÓNDE COMER?

Para calentar...

¿Eres un comilón?

¿Sigues un horario para comer o comes siempre que tienes ganas?

¿Comes de modo sano?

¿Dónde sueles comer?

¿Cuál es tu comida preferida?

¿A qué hora desayunas, almuerzas y cenas?

1) A seguir les presentamos algunos platos típicos de nuestros amigos fronterizos. Relaciona el nombre y el país a las imágenes.

PAÍSES	NOMBRES DE LOS PLATOS
Venezuela	Lomo saltado
Paraguay	Tortilla
Argentina	Empanadas
Perú	Bandeja paisa
Colombia	Anticucho
Bolivia	Tequeños



¿Qué comida te hizo agua la boca?

¿Cuál quieres probar?

¿Hay alguna que nunca comerías?

¿Conoces otras comidas típicas de estos países?

¿Las comidas que has visto, se asemejan con las de tu país?

Fonte: Elaboração nossa.

Nessa etapa, o professor deve iniciar com as perguntas do primeiro quadro, assim, interagindo com o alunado e permitindo que os estudantes se comuniquem em espanhol e desenvolvam a oralidade. Salientamos que após cada pergunta o docente é livre para acrescentar novas perguntas assim construindo um diálogo. Destacamos que são perguntas de cunho pessoal, portanto, permitindo que qualquer aluno responda.

Na primeira questão proposta, inicialmente, o discente tentará relacionar as imagens ao nome do prato e ao país de origem. As comidas selecionadas apresentam, dentro de algum contexto fonotático, a forma-alvo que se está trabalhando na unidade. Dessa maneira, ao responderem oralmente, os alunos já estarão colocando em prática os sons. Após correção, o professor realizará perguntas, voltando a interagir com os estudantes e finalizando a primeira etapa. Notemos que durante a execução dessa etapa, a língua teve como função a interação e comunicação, dessa forma, sua estrutura reflete seus usos funcionais e comunicativos, assim como esperado pela abordagem comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Na figura 2, podemos ver a segunda etapa. Nela, fazemos uma exposição explícita da forma-alvo trabalhada. Apresentamos os símbolos fonéticos (fones) seguidos de imagens que ilustram e enfatizam o ponto de articulação. Elas dão suporte para que o aluno conheça o posicionamento dos órgãos na realização do som. Como auxílio, ao realizar a leitura do QRcode, o aluno é direcionado a um vídeo no qual é apresentado a articulação realizada por um falante nativo. Também é possível encontrar, ainda nessa seção, os contextos fonotáticos em que o som aparece e exemplos.

Figura 2: Etapa *Conociendo el sonido* da unidade didática **Conociendo el sonido...**

[f]

- Inicial de palabra
- Inicial de sílaba interior
- Agrupada con r, l

Dientes superiores, Lengua, Labio inferior

- Favor
- Interior
- Café
- Frecuentemente
- Flaco

[t]

- Inicial de palabra
- Inicial de sílaba interior
- Agrupado con r

Cavidad nasal, Dientes superiores, Lengua

- Taza
- Rato
- Trozo

[d]

- Inicial de palabra
- Precedido n, l
- Cocinando
- Caldo

Cavidad nasal, Dientes superiores, Lengua

- Precedido de vocal
- Tenedor
- Precedido de consonates distintas de n, l
- Cerdo

[ð]

Vean que [d] y [ð] tienen el mismo punto de articulación (dental), pero su modo de articulación cambia. Así [d] es oclusivo, o sea, su pronunciación es marcadamente más fuerte, mientras que [ð] es fricativo, teniendo su realización más suave.

Para ver la realización de los sonidos estudiados escanea el QRcode.

Fonte: Elaboração nossa.

Adicionado a isso, enfatizamos e justificamos essa seção, pois acreditamos num ensino que desenvolva a consciência fonológica⁵ (ALVES, 2012) do alunado assim como na importância de exercícios que contemplem a percepção (CANTERO, 1999; FARIAS, 2018). Para Ellis (2005) a intervenção pedagógica deve ser constituída de meios que levem o aluno a notar o detalhe da forma que está sendo adquirida.

Dessa forma, a instrução explícita da forma-alvo seria um modo de desenvolver a pronúncia do alunado e proporcionar o treinamento perceptual do detalhe fonético. Assim, o discente será capaz de monitorar sua produção. Entretanto, deixamos claro que o docente não deve apenas falar sobre a língua, mas sim proporcionar ao discente a oportunidade de ouvir e produzir.

O termo exposição ou instrução explícita não se refere unicamente às questões linguísticas, mas sim a todos os passos pedagógicos que garantam ao discente a oportunidade de exposição e uso dos elementos linguísticos em um contexto comunicativo (ALVES, 2012). Dessa maneira, se o docente considera a língua materna do estudante no momento de preparar suas estratégias didáticas e exercícios, ele poderá prevêê, em partes, os possíveis problemas relacionados com a pronúncia.

Na figura 3, expomos a terceira etapa. Nesta, atribuímos atividades variadas que permitem o alunado a desenvolver a oralidade.

Figura 3: Etapa *A comunicarse* da unidade didática

A comunicarse...

2) Escucha las siguientes recetas y apunte lo que se pide. Ponte atento en las realizaciones de los sonidos estudiados:

a) Nombre del plato 1: _____

b) Ingredientes (por lo menos 6):

a) Nombre del plato 2: _____

b) Ingredientes (por lo menos 4): _____

c) ¿Cómo debe ser el queso?: _____

d) ¿Qué objeto es usado para freír?: _____

3) Escucha los audios y escribe las palabras que se relacionen con lo pedido:

COMER	BEBER	LUGARES DONDE SE PUEDE COMER O BEBER	REFACCIONES Y OBJETOS

6) Lee el texto que sigue y conversa con tus compañeros y tu profesor sobre lo que se pide:



Expo frutilla

Cada año durante los meses de agosto, septiembre y octubre, Areguá y Estanzuela (Itauguá) tienen su colorido con el rojo proveniente de la frutilla. Si bien, desde mayo inclusive ya se puede encontrar esta noble fruta a la venta por las calles y sobre todo en la fiera Areguá-Paíto. La mayor variedad en derivados se ofrecen durante la Expo Frutilla, que congrega a productores de varias zonas cercanas de diversas compañías de Areguá e Itauguá. Encontrarás jugos, helados, dulce, frutillas en canastos, licor, tortas y una gran cantidad de postres, con muy buenos precios y producidas por manos trabajadoras. También uno aprovecha el espacio de esta gran feria para adquirir artesanías diversas. Disfrutarás de shows artísticos tanto en música como danza (esto se realiza generalmente los domingos) y es el atractivo ideal para pasar el fin de semana en familia por la zona.

Fuente: [https://www.turismoinformacion.org.com/boveda.php?m=1&id=1&id=1&id=1&id=1](https://www.turismoinformacion.org.com/boveda.php?m=1&id=1&id=1&id=1&id=1&id=1)

a) ¿En tu ciudad hay una feria semejante a esta?

b) ¿Qué frutas más se consumen en tu región?

c) ¿Dónde vas para comprar comida?

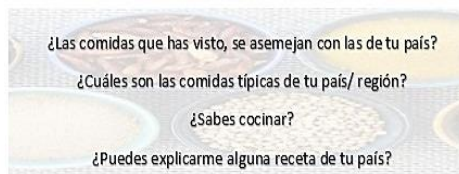
d) ¿Te gusta ir a ferias?

e) ¿Hay ferias en tu ciudad? ¿Cómo son?

⁵ A definição de consciência fonológica dos aspectos fonético-fonológicos tratadas aqui e com base em Alves (2012) envolve duas capacidades distintas a reflexão e a manipulação. A primeira implica no conhecimento de como são produzidas as formas-alvo, o reconhecimento das diferenças entre a língua materna e a estrangeira e a capacidade de realizar julgamentos sobre as manifestações orais realizadas pelo próprio aprendiz. Já a segunda, trata da capacidade que o aprendiz tem de operar as unidades sonoras.

4) Ahora vuelve a la cuestión anterior y completa el recuadro con otras palabras. Puedes utilizar el diccionario como soporte.

5) Contesta oralmente a las siguientes preguntas:



7) ¿Qué tal hablar un poco más? En parejas o en grupo formen diálogos a partir de las imágenes:



(a) En un restaurante con amigos

(b) Conociendo a alguien en la barra del bar

(c) Comprado la comida con tu marido/mujer

Fonte: Elaboração nossa.

Nas primeiras atividades (2 e 3) são exercitadas a audição do aluno sem auxílio de texto escrito. Isso vai ao encontro do que vários teóricos defendem, visto que é conveniente estudar prioritariamente a língua falada. Os estudantes devem primeiro escutar a língua meta antes de vê-la escrita e tudo deve ser praticado dentro de um contexto significativo (FERNÁNDEZ, 2007). As questões aqui apontadas permitem que o alunado escute falantes nativos de diferentes nacionalidades e aguçe sua audição respondendo o que é pedido. Além de uma atividade auditiva, pretende-se explorar o léxico sobre a temática da unidade. Na questão seguinte (4), o material explora o conhecimento de mundo que o estudante tem, permitindo que ele se expresse e adquira novos termos na língua estudada.

As atividades seguintes (5, 6 e 7) são mais livres, permitindo que os estudantes usem a língua de forma mais natural ou, pelo menos, com menor controle. Podemos observar que a questão 6 traz um texto, mas o foco não é a interpretação textual, mas sim o contexto conversacional. Portanto, o texto seria apenas um modo de introduzir o diálogo. Na questão 7, apresentamos situações em que os alunos, em grupos, deverão desenvolver um diálogo. É papel do professor ficar atento e fazer as correções necessárias, entretanto, não deverá intervir a ponto de bloquear ou atrapalhar a fluência da interação construída entre os alunos.

Para concluir, apresentamos a etapa intitulada *Para finalizar* (figura 4). O objetivo dessa seção é trabalhar com atividades mecanizadas do tipo repetição ou de pares mínimos, por exemplo, com a intenção de realizar a correção fonética. Segundo Cantero (1999), a correção fonética oferece métodos auxiliares para o ensino de línguas, dessa forma, permitindo a correção e otimização da pronúncia dos alunos. Por esse motivo, deve ser aplicada posteriormente ao ensino de pronúncia – como realizado nessa unidade didática.

Figura 4: Etapa *Para finalizar* da unidade didática

Para finalizar...

8) Escucha y repite 

Ensalada	Pasta	Alcachofas
Galletas	Frijoles	Frutilla
Café	Bocadillo	Durazno
Pescado	Mantequilla	Pastel
Torta	Mermelada	Frambuesa


 ¿Vamos a formar frases con las palabras escuchadas?

Fonte: Elaboração nossa.

Observemos que as palavras utilizadas estão dentro do léxico tratado na unidade. Os sons exercitados recebem destaque para que o aluno tenha consciência do que se está

trabalhando. Segundo Gadañón (2007), uma atividade de repetição sem explicar onde e como solucionar o problema, não tem utilidade. O docente deve aproveitar essa etapa para enfatizar os principais problemas de pronúncia encontrados ao longo da aula. Dessa forma, ele deverá, se achar necessário, acrescentar novas palavras. Destacamos que mesmo sendo uma atividade mecânica de lista de palavras, estas se relacionam com a temática da unidade. Também é possível notar que se sugere a formulação de frases, estimulando o alunado a usar estruturas já trabalhadas e se distanciando de listas descontextualizadas.

Enfatizamos que este material foi pensado para o ensino de pronúncia e acreditamos que os aspectos fônicos devem ser tratados diluídos ao longo da unidade e não em uma seção específica centrada na repetição. A ideia implícita no método abordado na unidade didática é a de alcançar a inteligibilidade e a fluidez, visto que, o objetivo do estudante é conseguir se comunicar. Portanto, esse material estabelece uma relação entre pronúncia e oralidade. A seguir, tecemos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nossos objetivos, podemos afirmar que eles foram alcançados, pois propomos uma unidade didática, a luz da abordagem comunicativa, que fomenta o ensino dos elementos segmentais. Neste artigo, escolhemos os segmentos dentais [t], [d], [ð] e labiodental [f]. Além disso, descrevemos cada uma das etapas dessa proposta e refletimos sobre como o ensino de pronúncia é abordado.

Nossa hipótese inicial foi levada em consideração na elaboração da unidade didática, pois com base em Cantero (1999), Barreto e Alves (2012) e Farias (2014, 2018) o ensino de pronúncia deve se basear em uma instrução explícita da forma-alvo, proporcionando atividades perceptivas e de prática oral. Afirmamos que uma aula acontece a partir da conversação entre todos os sujeitos que estão envolvidos e não apenas por um monólogo realizado pelo professor. Por isso, a unidade didática aqui proposta proporciona essa interação.

Nossa proposta de unidade didática permite ao alunado praticar e aprofundar sua expressão oral, ganhando, assim, léxico, fluidez e estratégias conversacionais, visto que, está centrada em um processo de fala por parte dos alunos, assim, permitindo uma construção consciente do elemento fônico.

Por fim, acreditamos que este trabalho foi pertinente para uma melhor compreensão de como o ensino de pronúncia é abordado e para que professores e alunos em formação reflitam sobre o papel da habilidade oral dentro do ensino de uma LE. Ademais, este artigo não se deteve a apontar problemas previamente conhecidos, mas se propôs a apresentar uma solução ou, pelo menos, uma alternativa para o ensino de pronúncia de modo comunicativo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. *et al.* **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- ARZAMENDI, J. *et al.* **La Adquisición de Segundas Lenguas**. Funiber, 2003.
- BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. *et al.* **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- CANTERO, F. J. Análisis melódico del habla: principios teóricos y procedimientos. **Actas del I Congreso de Fonética Experimental**. Tarragona, 1999, p. 127-133.
- CELCE MURCIA *et al.*, M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language – a psychometric study. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, p. 141-172, 2005.
- FALCÃO, C. Ensino dos elementos suprasegmentais do espanhol: diagnóstico e proposta didática. In: Gines, A. T. (org.). **Estudos em linguística aplicada ao ensino de espanhol como língua estrangeira**. Brasília: Ícone gráfica e editora, 2010.

- FARIAS, M. S. Reflexões sobre o ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeira. In: RIBEIRO, E. S.; FARIAS, M. S. (orgs.). **Ensino de línguas estrangeiras: O que é? Como se faz?**. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- FARIAS, M. S. **La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguares y cearenses:** diagnóstico y propuesta didáctica. 2018. 368f. Tese (Doctorado Español: investigación avanzada en lengua y literatura) – Facultad de Filología. Universidad de Salamanca, 2018.
- GADANÓN, A. I. B. La destreza oral como proceso. **XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)**, vol. 1, 2007, p. 379-392.
- GÓMEZ, A. B. Aportaciones del análisis del discurso oral. In: LOBATO, J. S.; GARBALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)**. 2ed. Madrid: SGEL, 2005.
- INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva**. Informe 2014.
- IRUELA, A. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 2004. 383f. Tese (Doutorado en Enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.
- MESQUITA NETO, J. R. O ensino dos elementos fônicos no livro didático Nuevo Español en Marcha. **Veredas**, v.24, n.3, 2020, p. 84-107.
- OLIVÉ, D. P. Los contenidos fonético-fonológicos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005.

Recebido em 22-03-2021
Revisões requeridas em 18-06-2021
Aceito em 22-06-2021