

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

Os meios de comunicação e o digital ao serviço do desenvolvimento da pronúncia nas aulas de ELE

Filipe Lino Ferreira

M

2022



Filipe Lino Ferreira

Os meios de comunicação e o digital ao serviço do desenvolvimento da pronúncia nas aulas de ELE

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2022

Filipe Lino Ferreira

Os meios de comunicação e o digital ao serviço do desenvolvimento da pronúncia nas aulas de ELE

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

À mais brilhante Estrela do Céu que alta vive no meu coração

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Índice de Tabelas	8
Índice de Gráficos	8
Lista de abreviaturas e siglas	9
Introdução	10
I. Enquadramento teórico	14
1. Fonética e fonologia	15
2. Os sons consonânticos do espanhol e do português	17
2.1. Confronto entre os dois sistemas	17
2.2. Dificuldades relacionadas com a produção dos sons [b], [r̄], [x], [θ] e [s] do espanhol	22
3. A pronúncia nas aulas de ELE	26
4. A pronúncia e a competência fonética nos documentos reguladores e de referência	31
5. Novas abordagens para o ensino da pronúncia: o Modelo Multicognitivo e Multissensorial de Edward Odisho.....	39
6. Os meios de comunicação e o digital	41
6.1. Os meios de comunicação	41
6.2. A videoconferência (<i>Skype</i>).....	42

II. Análise da prática de ensino supervisionada.....	45
1. Contexto escolar.....	46
1.1. Caracterização da escola	46
1.2 Caracterização das turmas	49
2. Atividades realizadas no contexto de estágio	52
3. Reflexão sobre os resultados obtidos	64
Conclusão	77
Referências	80
Anexos	87
Anexo 1	88
Anexo 2	89
Anexo 3	95
Anexo 4	96
Anexo 5	98
Anexo 6	100
Anexo 7	102
Anexo 8	103
Anexo 9	104

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2022

Filipe Lino Ferreira

Agradecimentos

A todos os que acreditaram em mim e me apoiaram de alguma forma ao longo de todo este percurso, principalmente, tendo em consideração todos os obstáculos que me surgiram no caminho e me impediam de finalizar este relatório.

À minha família pelo suporte emocional e motivacional, pelas palavras de incentivo e toda a força e carinho que me deram para conseguir chegar até aqui.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, pela incansável disponibilidade, pelo seu exemplar profissionalismo, pelos seus conselhos, por ser uma inspiração para mim e por me ajudar a ser um professor mais reflexivo e capaz. À minha supervisora de estágio, Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez, pelos excelentes conselhos e ensinamentos que me transmitiu de forma rigorosa, perpicaz e serena e por me mostrar de forma construtiva o que poderia mudar e melhorar para ser bom professor de espanhol.

À minha orientadora de estágio, Dra. Rita Cerdeira Pinto, pelo apoio constante, pelo incentivo e motivação, por todos os preciosos conselhos que me ofereceu ao longo do estágio, por estar sempre disponível e me ajudar a crescer de aula para aula.

Às minhas colegas de estágio pelos momentos de ajuda e partilha, muito especialmente à minha amiga de longa data, Isabel Silva, pelo apoio mútuo em momentos tão difíceis, mas ao mesmo tempo tão enriquecedores, que vivemos e por ser sempre um porto seguro para mim.

Resumo

O presente trabalho visa proporcionar uma reflexão alicerçada na partilha de resultados decorrentes da prática de um estágio profissional efetuado no contexto do ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Na verdade, a aprendizagem de uma língua estrangeira requer, indubitavelmente, motivação e autoconfiança aliada a uma prática sistemática essencial para o desenvolvimento das competências exigidas. Ciente de que a oralidade pode ser um elemento-chave para o discente ganhar confiança e se sentir motivado para aprender e desenvolver a competência comunicativa, pretende-se, com esta investigação, demonstrar que a melhoria progressiva da pronúncia pode desempenhar um papel relevante para aumentar a autoconfiança do aluno na hora de se expressar e interagir oralmente. Centrar-nos-emos especificamente num conjunto de sons da língua espanhola que podem ser mais complicados para um falante nativo de língua portuguesa. Além disso, considerando o papel primordial que os meios de comunicação e as tecnologias digitais de comunicação, como a videoconferência, ocupam na sociedade atual e como têm alterado a nossa maneira de trabalhar, comunicar, de nos relacionarmos e aprendermos, procurar-se-á demonstrar que o seu uso, neste âmbito, pode ter bastante influência na melhoria da pronúncia e na análise dos resultados relacionados com a sua evolução. De facto, a incorporação de meios digitais de comunicação têm vindo a promover aprendizagens mais significativas, permitindo ao professor a implementação de metodologias de ensino mais ativas, centradas no aluno e na sua realidade quotidiana, aumentando o seu interesse e compromisso no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: pronúncia, videoconferência, meios de comunicação, ELE, oralidade...

Abstract

This work aims to provide a reflection based in the practice of learning outcomes from a professional internship of practice in the context of Spanish language teaching. It is a fact that learning a foreign language requires practice and self-confidence, combined with an essential system for the development of useful skills. Aware that orality can be a key element for the student to gain confidence and feel motivated to learn and develop communicative competencies, it is intended, with this research, to demonstrate that the improvement of pronunciation may play a relevant role for increase the student's self-confidence when expressing and interacting orally. We will focus specifically on a set of sounds in the Spanish language that can be more complicated for a Portuguese native speaker. Another fundamental element is the role that the media and digital communication technologies, such as videoconferencing, have played in today's society and how they have changed the way we work, communicate, relate and learn. In this sense, we will seek to demonstrate that its use in this context may have a lot of influence on the improvement of pronunciation and the analysis of the results related to its evolution. In fact, the inclusion of digital means of communication has promoted a more meaningful learner, allowing the teacher to implement more active learning methodologies, centered on the student and their daily reality, increasing their interest and commitment to the process of teaching and learning.

Keywords: pronunciation, videoconferencing, media, spanish teaching, orality...

Índice de Tabelas e gráficos

Tabelas:

TABELA 1 - AS CONSOANTES DO PORTUGUÊS	18
TABELA 2 - AS CONSOANTES DO ESPANHOL	19
TABELA 3 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA NO DOMÍNIO FONOLÓGICO	35

Gráficos:

GRÁFICO 1 - PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE ESPANHOL	50
GRÁFICO 2 - DIFICULDADES NA EXPRESSÃO ORAL EM ESPANHOL	50
GRÁFICO 3 - INFLUÊNCIA DAS TIC NA MOTIVAÇÃO	65
GRÁFICO 4 - ORGANIZAÇÃO NA PARTICIPAÇÃO EM AULA	66
GRÁFICO 5 - UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS PARA DESCOBRIR E MOTIVAR	67
GRÁFICO 6 - MELHORIA DA EXPRESSÃO ORAL (“JUEGO DE ROLES”)	67
GRÁFICO 7 - AS CANÇÕES E A PRONÚNCIA	69
GRÁFICO 8 - ATIVIDADES PARA MELHORAR A PRONÚNCIA	69
GRÁFICO 9 - ATIVIDADES PARA MELHORAR A PRONÚNCIA (VIDEOCONFERÊNCIA SKYPE)	70
GRÁFICO 10 - INFLUÊNCIA DOS ERROS DE PRONÚNCIA NA PARTICIPAÇÃO	72
GRÁFICO 11 - INFLUÊNCIA DA MELHORIA DA PRONÚNCIA NA EXPRESSÃO ORAL	73
GRÁFICO 12 - MELHORIA DA PRONÚNCIA	75

Lista de abreviaturas e siglas

ELE	ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
TIC	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
LM	LÍNGUA MATERNA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
L1	LÍNGUA DE PARTIDA
L2.....	LÍNGUA DE CHEGADA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA
PCIC.....	PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES
MMA	ABORDAGEM MULTISSENSORIAL E MULTICOGNITIVISTA
UD	UNIDADE DIDÁTICA

Introdução

Este trabalho de investigação foi desenvolvido no âmbito de um estágio pedagógico realizado no ano letivo de 2011/2012 na Escola Secundária/3 Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares, numa turma de 8.º ano e, sobretudo, noutra de 11.º ano, com a qual se realizou um trabalho mais contínuo, para a conclusão de um mestrado em ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). É importante esclarecer que, apesar de este relatório-tese ter começado a ser elaborado em 2012 (ano de conclusão do estágio) e no ano subsequente, em 2013, por razões pessoais e profissionais, só foi efetivamente ultimado em 2022. Obviamente, o facto de a conclusão ter sido inevitavelmente adiada acarreta uma possível desatualização de tópicos e questões achadas pertinentes nessa altura. Por outro lado, também possibilita uma comparação entre o que, na altura, parecia uma inovação, isto é, o uso da videoconferência numa aula, com a trivialidade com que esse meio de comunicação digital é hoje utilizado no dia a dia escolar devido à pandemia. Entretanto, é importante ter presente que este relatório diz respeito a uma prática realizada em 2011/2012, por isso não seria lógico ignorar esse facto e cair num erro anacrónico.

A temática escolhida tem dois pontos em foco: o ensino da pronúncia do espanhol, enquanto língua estrangeira, por um lado, e, por outro, o uso de meios de comunicação e de tecnologias digitais da comunicação, com especial destaque para a videoconferência, no ensino de espanhol língua estrangeira (ELE). Assim, o resultado desejável é a revelação de uma simbiose entre ambas.

Após a observação e leção de aulas na turma do 11.º ano (turma acompanhada de forma contínua ao longo do estágio), verificou-se que, nos momentos de produção oral, os alunos manifestavam dificuldades devido à incerteza ou insegurança relativamente à sua pronúncia em ELE, principalmente em alguns sons normalmente mais difíceis de conseguir pronunciar para um falante da língua portuguesa. Com efeito, os discentes ficavam um pouco inibidos, com medo cometer erros de pronúncia, quando tentavam pronunciar sons mais complicados,

consequentemente, ora se refugiavam na utilização a língua materna, ora simplesmente não participavam. Foi essa constatação que despertou o interesse em investigar esta área, não apenas com os tradicionais exercícios de pronúncia isolados e descontextualizados, mas trabalhando e analisando a competência fónica integrada em atividades comunicativas com o recurso a meios de comunicação e ao digital, aproveitando, assim, os novos recursos tecnológicos de que dispunha a escola de estágio, no sentido de ajudar os alunos a melhorar a sua pronúncia em ELE e, consequentemente, a proficiência oral, ao conseguir reduzir-se a angústia de cometer erros linguísticos.

Por outro lado, é curioso que, sendo a pronúncia um elemento tão relevante no âmbito da expressão oral e que pode causar tantas interferências na comunicação, o desenvolvimento da competência fónica não receba um lugar de maior destaque no ensino das línguas estrangeiras. Como refere Bezerra (2009: 18), citada por Cécile da Silva Leal (2010: 1):

se considerarmos que a capacidade de expressar-se oralmente e de compreender a expressão oral de outras pessoas são habilidades importantíssimas na aprendizagem de uma língua estrangeira com o objetivo de usá-la para a comunicação, certamente não poderemos excluir a componente pronúncia dessa capacidade.

De facto, um aluno pode ter conseguido adquirir um excelente domínio das várias componentes na língua estrangeira, dominar perfeitamente as várias competências da língua em questão, possuir um vocabulário rico e variado, ter um bom conhecimento explícito da língua, entre outros, pois, se não tiver adquirido uma boa competência fonológica, poderá haver interferências e falhas no seu desempenho comunicativo. Além disso, a sua proficiência na língua estrangeira em questão arrisca ficar comprometida por aspetos relacionados com a falta de autoconfiança, a desmotivação e incapacidade de acreditar que é capaz de ter um bom desempenho quando utiliza a língua estrangeira. Diria mesmo que se trata de um aspeto bem

particular quando estamos perante um falante de português (língua materna) que aprende espanhol (língua estrangeira). Devido à proximidade entre estes dois idiomas, pode gerar uma sensação de perfeição de produção oral, mas também de falsa sensação de que essa produção oral é realmente certa. Tal facto pode inibir muito mais, quando o aluno se apercebe das várias falhas, do que outro idioma em que as diferenças são mais acentuadas.

Assim, este é um aspeto bastante aliciante ao nível da investigação, daí a sua escolha. Efetivamente, apesar de todos concordarem que o ensino da pronúncia "ocupa un lugar bastante especial en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera", a pronúncia receber "una atención claramente secundaria, cuando comparada con cuestiones léxicas, gramaticales u otras" (Poch, 2004: 14-25). Além disso, os meios de comunicação e o digital conjugam-se numa potencial união que poderão ajudar a motivar os alunos e colmatar as dificuldades que surgem na hora de ensinar a pronunciar numa língua estrangeira.

Em conclusão, este trabalho divide-se em dois capítulos: o primeiro apresenta um cariz mais teórico sobre a matéria a ser tratada, ao passo que o segundo visa apresentar e analisar a componente prática do estudo, ou seja, a explicitação do que foi desenvolvido no estágio profissional e as devidas conclusões sobre as práticas implementadas.

No capítulo I, são abordados os conceitos de fonética e fonologia para, seguidamente, serem comparados os sons consonânticos do espanhol e do português selecionados para este estudo, considerando como ponto de partida as dificuldades dos alunos que participaram neste estudo e dos erros mais frequentes de falantes nativos portugueses que aprendem a língua espanhola. Depois, será tratado o ensino da pronúncia nas aulas de ELE, com a respetiva abordagem dos documentos orientadores e de referência, bem como a apresentação de novas perspetivas sobre o assunto. Para finalizar esta primeira parte, serão tratados os meios de comunicação e o digital, com especial destaque para a videoconferência e a ferramenta *Skype*.

O capítulo II centra-se na análise da prática de ensino supervisionada. Como tal, num primeiro momento, é apresentado o contexto escolar em que se desenrolou o estágio, passando pelas caracterizações da Escola Secundária/3 Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves e das turmas do 8.º e do 11.º, nas quais foram lecionadas as aulas. Por fim, são explanadas as atividades realizadas no contexto de estágio e apresentadas as respetivas conclusões sobre o estudo concretizado com os alunos da turma de 11.º com a qual foi realizado um trabalho contínuo e mais sólido para a apresentação das considerações finais sobre a investigação.

I.

Enquadramento teórico

1. Fonética e fonologia

Constituindo a pronúncia uma parte relevante desta investigação, a fonética e fonologia serão necessariamente objeto de abordagem. Convém clarificar que esta matéria não será tratada de forma exaustiva, pois tal não vai ao encontro dos objetivos traçados para este trabalho. Deste modo, apenas se pretende focar aspetos que constituam os alicerces teóricos deste estudo.

A língua é um modelo geral e constante que existe na consciência de todos os membros de uma determinada comunidade linguística. É um sistema “supraindividual”, uma abstração que determina todo o processo de comunicação humana. A fala é a realização concreta da língua num momento e num lugar determinado em cada um dos membros dessa comunidade linguística (Quilis e Fernández, 1996: 3).

Estudar a fonética e a fonologia de uma língua é aprender a descobrir como ela é por fora já que contactamos com o que é externo à língua. Ao falar, produzimos sons que resultam do movimento de um conjunto de órgãos e de músculos a que chamamos de aparelho fonador. Quando falamos, produzimos enunciados nos quais podemos identificar unidades que são designadas por *sons da fala*. O agrupamento desses sons dá origem às palavras de uma língua, eles não transportam significado, por si só, mas contribuem para a construção do significado da palavra em que se inserem.

É importante clarificar a diferença entre fonética e fonologia. De facto, apesar de ambas se focarem no estudo dos sons de uma língua, “a disciplina que estuda as propriedades físicas dos sons da fala, através das quais é possível a sua identificação, descrição e classificação, é a fonética” (Duarte, 2000: 214). A fonética descreve os aspetos articulatórios e as propriedades físicas de todos os sons que ocorrem na produção linguística e, segundo Gil (2007: 32), divide-se em três ramos: a fonética articulatória, que descreve a forma como os sons, do ponto de vista físico, são produzidos pelo aparelho fonador; a fonética acústica, que estuda as propriedades acústicas dos sons da fala; a fonética percetiva, que “se ocupa de investigar cómo los receptores del hablar, esto es, las personas que reciben los mensajes, los perciben, los procesan y los interpretan” (Gil, 2007: 32), isto é, dedica o seu estudo aos processos de

audição e processamento dos sons. Por outro lado, a fonologia explicita o conhecimento fonológico, que envolve a capacidade de atribuir significados a sequências de sons e de os reconhecer, utilizar e saber como se relacionam, “através de princípios gerais que definem as condições sobre a interpretação fonética das palavras e das combinações de palavras” (Duarte, 2000: 2014), ou seja, a fonologia estuda os sons que têm uma função na língua e que permitem aos falantes distinguir significados.

Em conclusão, com base não só na distinção da linguagem em dois aspetos fundamentais: língua e fala, como também nos dois tipos de representação do signo linguístico: significado – imagem mental do objeto – e significante – imagem mental dos sons que correspondem ao objeto – (Saussure, 1995), poderemos diferenciar a fonética da fonologia da seguinte forma: “Del estudio del significante en el habla se ocupará la fonética mientras que en el estudio del significante en la lengua se ocupará la fonología” (Quilis e Fernández, 1996: 7). Sobre esta distinção, Cunha e Sintra (1997: 28) consideram que a fonética é a “disciplina que estuda minuciosamente os sons da fala, as múltiplas realizações dos fonemas” (entenda-se fonema como a unidade linguística mínima da representação – ou realização – de um som), enquanto a fonologia é “a parte da gramática que estuda o comportamento dos fonemas numa língua.”. Por fim, apresenta-se um exemplo prático bastante elucidativo para entender as diferentes áreas de interesse quer da fonética quer da fonologia:

Los sonidos [b] de **bomba** y el sonido [β] de **sacaba** son diferentes en su materialización: los primeros son oclusivos, el último es fricativo. Esto es algo que solo le interesa a la Fonética, no a la Fonología, porque tales diferencias fónicas no se oponen en el sistema, dado que no producen significados diferentes.

Es decir, en español no hay ningún par de palabras que signifiquen cosas diferentes por oponer una *b* oclusiva a una *b* fricativa. Incluso si la *b* de *sacaba* la pronunciáramos oclusiva, obtendríamos una pronunciación anómala, pero nunca un significado distinto (la palabra *sacaba* seguiría significando lo mismo).

Sin embargo, si oponemos el sonido [b] (ya sea oclusivo, ya fricativo) a otros como [p], [m], [t], ..., obtendremos significados diferentes. Ejemplos: **b**ala | **p**ala | **m**ala | **c**ala | **s**ala. De estas diferencias se ocupa la Fonología.

(Torrego, 2007: 378-379)

2. Os sons consonânticos do espanhol e do português

2.1. Confronto entre os dois sistemas

Após uma breve contextualização teórica sobre fonética e fonologia, neste tópico, focaremos a nossa atenção em alguns sons dos sistemas fonéticos espanhol e português sem, no entanto, realizar um estudo abrangente e aprofundado sobre este assunto, uma vez que não é esse o propósito deste trabalho.

Deste modo, debruçar-nos-emos sobre os sons que mereceram destaque pela sua especificidade e interesse para esta investigação, por terem sido identificados em função das dificuldades dos alunos e constituírem de forma mais acentuada um entrave à desinibição dos alunos quando tentavam participar oralmente com confiança e segurança nas aulas de espanhol. Assim, fica desde já esclarecido o critério de seleção que levou a serem considerados estes sons consonânticos em detrimento de outros.

Em primeiro lugar, consideramos pertinente realizar uma observação prévia dos sistemas fonéticos das línguas em questão, ou seja, o espanhol e o português. Esta análise prévia, permite um conhecimento das diferenças entre as línguas e uma previsão das possíveis dificuldades que os alunos poderão enfrentar na aprendizagem da língua alvo. Esta comparação entre a língua estrangeira e a língua materna confere um conhecimento sobre os eventuais problemas linguísticos que poderão ocorrer no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor ganhar algum avanço na resolução dos mesmos. Esta comparação pode originar “predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua meta” (Santos Gargallo, 1993: 16) para se conseguir “extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de

aprendizaje en el alumno” (Santos Gargallo, 1993: 16-17). Assim, a determinação das semelhanças e diferenças entre as duas línguas, resultante do contraste dos sistemas linguísticos das mesmas, podem ajudar o professor e o estudante a prever as áreas de dificuldade que poderá enfrentar durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira. De facto,

el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera, encontrará algunas características bastante difíciles y otras extremadamente fáciles. Aquellos elementos que son similares a su lengua nativa serán simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles.» (Lado, 1957: 2 citado por Santos Gargallo, 1993: 42).

Da comparação sistemática entre a língua de partida do aluno (L1) e a língua de chegada (L2) resulta a determinação das similitudes e diferenças entre as duas línguas e uma previsão das dificuldades e problemas que o aluno poderá encontrar durante o processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos, de seguida, as consoantes em cada um dos sistemas das duas línguas, a partir de duas tabelas.

Tabela 1

AS CONSOANTES DO PORTUGUÊS

	Bilabiais	Lábio- -dentais	Ápico- alveolares	Predorso- alveolares	Predorso- prepalatais	Dorso- palatais	Posdorso- velares	Posdorso- uvulares
Oclusivas	p b		t d				k g	
Nasais	m		n			ɲ		
Vibrantes múltiplas			r					R
Vibrantes simples			ʀ					
Fricativas		f v		s z	ʃ ʒ			
Laterais			l			ʎ		

© João Veloso

(de acordo com João Veloso, 1999: 26)

Tabela 2

AS CONSOANTES DO ESPANHOL

	Bilabial		Labiodental		Linguodental		Linguointerdental		Linguoalveolar		Linguopalatal		Linguovelar	
	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa			f				θ		s			ʝ	x	
Africada											c			
Nasal		m								n		ɲ		
Lateral										l		ʎ		
Vibrante simple										r				
Vibrante múltiple										ʀ				

(de acordo com Quilis e Fernández, 1996: XXXI)

Ao comparar os quadros acima apresentados sobre as consoantes do português e as consoantes do espanhol, podemos verificar a presença de muitos sons em comum e outros semelhantes, o que não é de estranhar, pois o português e o espanhol são línguas românicas e têm a mesma origem: ambas derivam do latim. Sobre esta matéria, Poch (1999: 14) afirma que:

Cuanto más cercanas se encuentran las lenguas desde el punto de vista de su genealogía, más parecido es el inventario de sus sonidos y, cuanto más lejanas están por lo que respecta a la familia lingüística a la que pertenecen, menos semejanzas presentan.

Não obstante, a autora também apresenta outros fatores diversos, para além do grau de semelhança entre as línguas, que poderão causar dificuldades a um falante de um determinado idioma que queira iniciar o estudo de uma língua estrangeira, tais como

“la motivación y la aptitud para el aprendizaje, la edad del alumno, el estilo cognitivo, etc.” (Poch, 1999: 16).

Seja como for, o facto de haver semelhanças entre os sistemas fonéticos não significa que as diferenças existentes não sejam importantes e não causem problemas aos estudantes portugueses que querem aprender espanhol. Não só ao nível da aquisição da competência fonética, mas também no que diz respeito à própria competência da expressão oral. Esta proximidade pode até dar a falsa sensação de que haverá facilidades de aprendizagem nestas competências e originar problemas maiores por não lhes ser prestada a devida atenção.

Deste modo, em primeiro lugar, iremos verificar algumas particularidades a título de exemplo no que concerne ao sistema fonético espanhol, comparado com o português, a saber, a ausência da fricativa labiodental [v], das fricativas predorso-prepalatais [j] e [ç], da vibrante múltipla de articulação uvular [R]; da fricativas predorso-alveolar [z] (que será a seguir analisada) e, ainda, uma diferença do ponto de vista articulatório da fricativas predorso-alveolar [s], uma vez que, em espanhol, esta consoante tende a palatalizar, o que não se verifica na norma padrão do português. Num primeiro momento, pode não parecer tão relevante uma análise das diferenças do espanhol em relação ao português, mas não podemos esquecer que as consoantes que os estudantes articulam no seu próprio idioma, ou seja, na língua de partida (L1), podem causar interferências na forma como irão pronunciar as consoantes na língua de chegada (L2). A título de exemplo, o facto de existir a fricativa labiodental [v] no sistema da L1, pode fazer com que, quando o aluno quiser usar uma palavra que contenha a grafia “v”, como “**v**olver”, produza o fonema /v/, que existe normalmente na sua língua materna, em vez de utilizar o fonema /b/ do sistema fonológico espanhol. Outro caso interessante para analisar tem que ver com a referida ausência da fricativa predorso-alveolar [z]. A este respeito, Poch (1999: 17) acrescenta outra dificuldade na aprendizagem dos sons, pois estes não aparecem isolados, fazem parte de uma cadeia e é preciso conhecer as regras para os combinar. Assim, para além do aprendente ter de conhecer os sons da língua estrangeira, também tem de conhecer as suas combinações.

Para ilustrar que as características de um som podem ser influenciadas por outros sons, a autora afirma que

un ejemplo claro de ello lo constituye el sonido [s] del español que, por regla general es sordo, pero que se convierte en sonoro [z] cuando está en contacto con una consonante sonora. Así, no se realiza igual el fonema /s/ cuando aparece en la palabra “casa” (realización sonora [s]) que cuando aparece en la palabra “mismo” (realización surda [z]). Por tanto, el aprendizaje del sistema fonológico del español debe implicar que el alumno extranjero sea capaz de producir la realización sorda o la sonora de la misma forma en que lo hacen los hablantes nativos (Poch, 1999: 17).

Logo, apesar de se ter aludido à ausência da fricativa predorso-alveolar (sonora) [z] no sistema fonológico espanhol (sons da língua), constatamos que esta existe nos sons da fala por influência de outros sons em proximidade. Para um estudante português surge uma dupla dificuldade, é que, apesar de o fonema /s/ ser normalmente surdo, “este rasgo no es constante, pues en *mismo* se convierte em sonoro por preceder a una consonante sonora” (Alvar, 2000: 141). Assim, não só se deve lembrar que o som [s] (surdo) também pode ser sonoro (devendo convocar a fricativa predorso-alveolar (sonora) [z], conhecida na sua língua nativa), como também deve conseguir realizar o fonema /θ/, que não existe nos sons do seu idioma materno, quando surge uma palavra com as grafias “c” ou “z” como em “cero” ou “zapato”.

Aproveitando esta última referência sobre as contrariedades que um estudante de espanhol língua estrangeira pode encontrar na aprendizagem do novo idioma, Poch (1999: 16) refere que entre os possíveis problemas também surjam precisamente as “dificultades derivadas de la existencia, en la lengua que se aprende, de sonidos que no son propios de las lenguas que habitualmente habla el alumno”. Por isso, é necessário analisar as tabelas anteriormente apresentadas para nos referirmos aos sons que existem na língua espanhola e que não têm uma realização fonética no português, como são os casos da linguointerdental fricativa sonora /θ/ referida anteriormente, da linguopalatal fricativa sonora /j/, da linguovelar fricativa surda /x/, da linguopalatal africada /c/ e da vibrante múltipla linguoalveolar sonora [r̄]. No subtópico seguinte,

desenvolver-se-ão melhor alguns destes casos em função da sua pertinência para este estudo.

2.2. Dificuldades relacionadas com a produção dos sons [b], [r̄], [x], [θ] e [s] do espanhol

Em primeiro lugar, convém esclarecer que a seleção dos sons [b], [r̄], [x], [θ] e [s] do sistema fonético espanhol se prende com as dificuldades encontradas na prática de ensino supervisionada que norteou este trabalho e será explanada posteriormente.

Seguidamente, refletiremos sobre as características destes sons e analisaremos as dificuldades que os estudantes podem sentir ao produzi-los, recorrendo, sempre que necessário, à descrição dos mesmos.

Iniciamos com a oclusiva bilabial sonora [b], que à partida não deveria levantar grandes obstáculos, na medida em que existe em ambos os sistemas. Porém, sabendo já que esse não é o único potencial problema, podemos apontar a dificuldade para a generalização do som não só às palavras que apresentam a grafia “b”, como “**b**eso”, mas também às que têm a grafia “v”, como “**v**aso”, ou seja, aqui o problema é perceber que as duas letras “b” e “v” representam exatamente o mesmo som oclusivo bilabial sonoro e evitar a influência da língua materna, pronunciando a fricativa lábio-dental sonora [v] do português em casos como “**v**aso”. No caso específico deste estudo, estamos perante falantes da região Norte de Portugal (Vila Nova de Gaia) e, nesta variante, existe já a tendência para esta generalização do som [b], o que traça um cenário aparentemente mais fácil de resolver. No entanto, não podemos esquecer os casos de hipercorreção muito frequentes em falantes desta região, havendo uma generalização do som /v/, o que pode complicar bastante uma tarefa que até parecia fácil.

Passamos para a vibrante múltipla alveolar sonora [r̄], que não existe na língua portuguesa padrão, salvo em algumas regiões de Portugal como por exemplo em Trás-os-Montes. De facto, ambas as línguas em apreço possuem nos sistemas fonológicos a vibrante simples /r/, no entanto, como explicita Guitart (2004: 29), “Es preciso aclarar

que uma vibrante múltiple no es simplemente una secuencia de varias vibrantes simples”. Por isso, achamos pertinente incluir aqui a descrição articulatória do som [r̄]:

labios y mandíbulas cierran, como en r, la salida lateral del aire; la punta de la lengua se encorva hacia arriba, hasta tocar con sus bordes la parte más alta de los alvéolos, tendiendo hacia la mitad posterior de los mismos; el tronco de la lengua se recoge hacia el fondo de la boca; el predorso toma una forma hueca o cóncava. En el mismo instante en que la punta de la lengua toca los alvéolos, es empujada con fuerza hacia fuera por la corriente espiratoria; rápidamente su propia elasticidad le hace volver al punto de contacto; pero de nuevo es empujada hacia fuera con igual impulso, repitiéndose varias veces este movimiento, que viene a ser como el aleteo de los bordes de una bandera desplegada y sacudida por el viento, o como la vibración de una hoja de papel puesta al hilo del aire en la hendidura de una ventana entreabierta. (Navarro 1950: 122)

Esta consoante vibrante múltipla é, por exemplo, “el primer sonido de *rata*, *reloj*, *risa*, etc., el segundo de *arreglo*, *horror* y el tercero de *perro*, *carro*, *enredado*, *alrededor*, etc. Nótese que [r] se representa en la ortografía a veces como *r* y a veces como *rr* [...] (Guitart, 2004: 29).

Ora, mesmo depois de o aluno aprender a articular este novo som, terá sempre a influência da língua materna, pois quando quiser pronunciar as palavras acima transcritas ou outras com a mesma ortografia que implique a produção da vibrante múltipla alveolar sonora [r̄], a tendência será para pronunciar antes a vibrante múltipla uvular [R] do sistema do português europeu contemporâneo. Muito mais provável é que haja interferência – Segundo Gallardo (1993: 35), no âmbito da Análise Contrastiva, “se dice que hay interferencia cuando un individuo utiliza en una lengua meta (L2) un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa (L1) – devido à semelhança entre as duas línguas, veja-se, por exemplo a palavra *carro*, que o falante sempre pronunciou [ˈkaRu], utilizando a vibrante múltipla uvular [R]. Além disso, há que

considerar a semelhança do ponto de vista articulatorio entre a fricativa linguovelar surda [x] e a vibrante múltipla uvular [R]. Pode ocorrer um engano no ponto de articulação, daí a advertência de Quilis e Fernandez (1996: 101), quando apresentam conselhos práticos para a pronúncia deste som, que relembram “que el lugar de articulación no es la glotis sino el velo del paladar. La raíz o el postdorso de la lengua se acerca a éste de forma que se oye un claro ruido de fricación.”. Se este conselho fosse dado a um falante de português em vez de inglês, o conselho seria igual, mas talvez insistindo no facto do ponto de articulação não ser no posdorso uvular. Os mesmos autores (Quilis e Fernandez, 1996: 99) esclarecem que na articulação o som [x] “el postdorso de la lengua se acerca al velo del paladar. Las cuerdas vocales no vibran”. Acrescentam nesta descrição que este som tão característico do espanhol “no se produce por una simple aspiración, [...], sino precisamente por la salida del aire a través de la estrechez que forman la lengua y el velo del paladar”. Por fim, estes autores apresentam a correspondência ortográfica do [x]: “responde a la grafía *j* ante cualquier vocal (*ja, je, ji, jo, ju*) o al grafema *g* ante las vocales *e, i* (*ge, gi*)”. Por exemplo, *gitano, coger, lejos, roja*. A partir desta última palavra – *roja* – é possível prever outras dificuldades a ter em conta, de que resultarão erros de pronúncia, a saber, primeiro, a assimilação da vibrante múltipla alveolar sonora [r] (em início de palavra) devido à proximidade da fricativa velar surda [x] no interior da mesma palavra, segundo, o erro de pronúncia referido anteriormente, ou seja, a utilização da vibrante múltipla uvular [R] do português padrão em lugar não só da vibrante múltipla alveolar sonora [r] mas também da fricativa velar surda [x], por assimilação também. Este caso ilustra bem que o conceito de “interferência” da Análise Contrastiva (Santos Gallardo, 1993: 35) a que aludimos anteriormente quando nos referimos ao erro de pronúncia da vibrante múltipla alveolar [r] da língua estrangeira (LE) por influência da vibrante múltipla uvular [R] da língua materna (LM) não consegue explicar todos os erros produzidos na língua estrangeira. Assim, entende-se a razão pela qual, segundo Santos Gallardo (1993), o conceito “interferência” da Análise Contrastiva foi duramente contestado acabou por se revelar bastante fragmentário, comprovando-se que não conseguia explicar uma percentagem considerável dos desvios ocorridos. Com efeito, a assimilação da vibrante

múltipla alveolar sonora [r̃] devido à proximidade da fricativa velar surda [x] nada tem que ver com a interferência da LM. Assim, Santos Gallardo (1993) acrescenta que, mais tarde, sob a influência das ideias de Chomsky, as interferências da LM no aprendente da LE deixariam de ter uma carga tão negativa, já que seriam considerados mecanismos cognitivos acionados pela mente humana como primeiro passo para a aquisição de uma língua. Assim, os erros cometidos na LE, que resultavam da interferência com a LM, passariam a ser entendidos como diversas etapas que o aluno teria de atravessar entre a LM e a LE e, por isso, deixam de ter uma conotação “negativa já que seriam considerados como uma parte necessária de um período transitório do processo de aprendizagem do aluno ao qual se atribui o nome de “interlíngua”.

Por fim, abordaremos a linguointerdental fricativa surda [θ], totalmente inexistente na fonética portuguesa. Quilis e Fernandez (1996: 94) explicam que na articulação deste som [θ] “el ápice de la lengua se introduce entre los incisivos superiores e inferiores. Las cuerdas vocales no vibran.”. Seguindo os conselhos práticos destes mesmos autores (Quilis e Fernández, 1999: 101), deveremos ter em conta que a linguointerdental fricativa sonora [ð], presente em *cada* “no es más que la *th* de la palabra inglesa the, así, pues, no existen dificultades para su pronunciación”. Há que atender ao facto de os falantes portugueses, principalmente as gerações mais novas, já aprenderam a pronunciar este som da língua inglesa. Para articular o [ð] “el ápice de la lengua puede introducirse un poco menos que para su homólogo sordo [θ], entre los incisivos superiores e inferiores, o bien puede formar la constricción contra la cara interior de los incisivos superiores.” (Quilis e Fernández, 1999: 94 e 95). Por isso, após conseguir fazer com que se concretize a articulação da linguointerdental fricativa sonora [ð], basta acrescentar que é preciso ter em conta que para produzir a linguointerdental fricativa surda [θ] “la lengua se estrecha más fuertemente contra los dientes que para el homólogo sonido inglés, produciendo a causa de ello una mayor tensión articulatoria y también un timbre más agudo” (Quilis e Fernández, 1999: 94). Por fim, estes autores apresentam a correspondência ortográfica do [θ]: “responde a la grafía *c* delante de las vocales *e, i* (*ce, ci*) y también a la grafía *z* ante las vocales (*za, zo, zu*)” (Quilis e Fernández, 1999: 94). Por exemplo, *caza, cocer*, etc. No caso da linguointerdental fricativa surda [θ]

é possível prever algumas dificuldades iniciais, pois articular este som recém-adquirido exigirá naturalmente sempre um esforço acrescido em relação a outros com os quais o estudante esteja familiarizado. Por outro lado, como refere Falcão (2009: 37 e 38) num estudo realizado sobre esta matéria, “os fonemas espanhóis /θ/ e /s/ também podem gerar dúvidas quanto à sua pronúncia. Para evitar esse tipo de dúvidas é importante apresentar aos alunos os fenómenos do *ceceo* e *seseo*”. De facto, há que ter em conta que, na prática, poderá acontecer que, quando o estudante comece a conseguir articular o som /θ/, tenha tendência a pronunciar não só os grafemas *c* (antes de *e*, *i*) e *z* (antes de *a*, *o* e *u*) mas também o grafema *s* de forma igual, originando o chamado “*ceceo*” ou, no caso de pronunciar todos os grafemas anteriores com a sibilante *s*, o “*seseo*”, que é típico de alguns países hispano-americanos e até existe em algumas regiões de Espanha (por exemplo a Andaluzia). Assim, o “*seseo*” é aceite, contudo, o “*ceceo*” não é aceite pela norma padrão.

3. A pronúncia nas aulas de ELE

No contexto da didática das línguas, os dicionários definem a pronúncia como a “maneira de produzir, de realizar os fonemas de uma língua e os traços prosódicos que, na cadeia falada, acompanham a realização dos fonemas” (Gallisson R. e Coste D., 1983 : 590), ou seja, de acordo com os autores do *Diccionario de términos clave de ELE*, Martín Peris *et al.* (2008), num sentido mais restrito, “se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua”, noutro sentido mais amplo “abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a «producción fónica»”. A partir da aceção desta palavra percebe-se que, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, como é neste caso o espanhol, havendo várias capacidades que o aluno deve controlar – compreender (compreensão auditiva e leitura), falar (expressão e interação orais) e escrever (expressão escrita) – é importante integrar a pronúncia no processo de ensino-aprendizagem “como una pieza más del puzzle” Iruela (2007: 9), dado o seu carácter transversal em relação a todas as capacidades acima enumeradas. A nível da expressão e interação orais, a pronúncia é

essencial. Não saber pronunciar as palavras corretamente pode prejudicar o desenvolvimento destas capacidades. Ma não é tudo, conhecer uma palavra também implica saber pronunciá-la corretamente e conseguir reconhecê-la quando a ouvimos (compreensão auditiva). Até na expressão escrita a pronúncia pode ajudar na correção ortográfica, principalmente numa língua como o espanhol em que, como explica Illán (2009: 128) “la relación entre la escritura y la pronunciación del español es más estrecha que en otras lenguas” (neste caso, obviamente que também implica um conhecimento explícito de determinadas regras, por exemplo, o grafema *g* pode representar dois sons distintos como em *gato* e *girafa*). Por isso, como defende Iruela (2007: 9)

Una didáctica de la enseñanza de L2 que acepta la utilidad de prestar atención al sistema formal de la lengua (la gramática y el léxico) también puede contemplar la enseñanza de la pronunciación desde la misma perspectiva. Lo importante es que cuando surja la atención a la pronunciación, se integre como una fase más del proceso de aprendizaje, como una pieza más del puzzle.

Ora, a partir desta última citação, percebe-se que a pronúncia não é contemplada da mesma perspectiva na didática do ensino das línguas estrangeiras. Aliás, há autores que afirmam que “la pronunciación, como destreza lingüística derivada de la fonología, suele ser el aspecto que menos se trabaja en la clase de español” como lengua extranjera” (Illán, 2009: 127) e outros que consideram que a pronúncia tem recebido, ao longo do tempo, uma atenção secundária. Por exemplo, Iruela (2007: 2) explica que

La enseñanza de la pronunciación tuvo una definición metodológica y unos objetivos muy claros hasta los años setenta. Sin embargo, a partir de la aparición del Enfoque comunicativo ha recibido menos atención en los materiales didácticos. Como consecuencia, la evolución tan importante que ha experimentado la didáctica de lenguas extranjeras en los últimos 35 años no se ha reflejado en la enseñanza de la pronunciación. [...] El resultado ha sido que la

didáctica de lenguas extranjeras ha prestado poca atención a la forma en que la pronunciación puede estar presente en la enseñanza.

No entanto, segundo Poch (2004), apesar de professores e alunos de ELE entenderem que a pronúncia deve ocupar um espaço no processo de aquisição dessa língua estrangeira e até concordarem com o facto de ser um fator essencial no processo de aprendizagem, na prática docente quotidiana não é dada a devida atenção aos problemas de pronúncia dos estudantes. A tendência é relegar para segundo plano ou adiar para mais tarde, achando-se que com o tempo a competência fónica será naturalmente adquirida. Nada de mais errado, pois, como nos explica Illán (2009: 127), “la pronunciación de una lengua extranjera es probablemente uno de los aspectos más difíciles de interiorizar y de reproducir para el estudiante de cierta edad”, esta autora cita Gil Fernández (2007) para assinalar que “los adultos, después de cierta edad pierden la plasticidad o flexibilidad neurofisiológica necesaria para programar y coordinar los mecanismos neuromusculares que intervienen en la producción de los nuevos sonidos”. Na verdade, não se pode achar que a simples exposição do aluno à língua estrangeira será suficiente para, com o tempo, este adquirir a desejada competência fónica. Pelo contrário, o ideal seria mesmo o primeiro contacto com a língua estrangeira fosse feito a partir da língua oral a fim de dar prioridade à aquisição da competência fónica. Na verdade, com o surgimento da abordagem comunicativa, privilegiaram-se as atividades centradas na comunicação, com a utilização de materiais autênticos, favorecendo o contacto com a língua real, e realizou-se um corte radical com os “ejercicios repetitivos y descontextualizados del audiolingualismo para practicar fonemas” (Iruela, 2007: 2). Creio que é possível o equilíbrio entre a implementação de práticas comunicativas na aula e atividades que visem a melhoria da pronúncia, favorecendo a competência comunicativa e evitando comprometer a desejada comunicação real com um nativo, por exemplo. Pelo menos, tentar-se-á, mais à frente, neste estudo sobre a prática de ensino supervisionada, demonstrar que essa conciliação é exequível. Illán (2009: 127) apresenta uma situação que ilustra bem esta ideia e a importância que a pronúncia correta da língua estrangeira tem na hora de comunicar

Cuando una persona habla con gran precisión gramatical, pero comete errores de pronunciación, puede perder en algunos casos su objetivo de comunicación o, con menor fortuna, sufrir un malentendido con su interlocutor. Más allá del mero entendimiento, los errores de pronunciación pueden llegar a ser vistos por parte de los nativos como un problema de actitud o de falta de deseo de inserción social.

Com efeito, os erros de pronúncia podem mudar o sentido das palavras ou mesmo das frases, ao ponto de não só comprometerem o ato de comunicação, mas também originar problemas de carácter sociocultural. Se é suposto o aluno alcançar a almejada competência comunicativa que lhe permita falar e entender os nativos da língua alvo, não é desejável que a comunicação não seja fluida devido aos obstáculos (por exemplo o nativo solicitar repetições ou explicações sobre o que está a tentar dizer o falante de língua estrangeira) provocados por uma pronúncia desadequada. Como nos confirma Poch (2004: 1),

Lógicamente, no se puede considerar que un estudiante ha llegado a adquirir un buen nivel de lengua extranjera si su pronunciación es muy defectuosa, a veces hasta el punto de dificultar la comunicación debido a que los hablantes nativos de la lengua que estudia no puede llegar a entender cuando habla dicha lengua.

Considerando a importância que assume a pronúncia para garantir o sucesso da comunicação em língua estrangeira, pois é a “materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción” (Rigol, 2005: 3), não se percebe como, mesmo com os avanços e as inovações no ensino das línguas estrangeira, “la pronunciación sigue siendo la asignatura pendiente de la enseñanza de las lenguas extranjeras” (Rigol, 2005: 3). Rigol (2005: 3) apresenta, nas suas investigações, algumas justificações para este facto:

Esto se debe en parte a que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo o en el más reciente enfoque

por tareas, porque, por un lado, carecen de materiales ya que no ha habido propuestas de integración de la pronunciación en estos enfoques y por otro, los manuales y actividades existentes no desligan pronunciación de corrección fonética y por tanto, su integración en la clase comunicativa es imposible y sólo puede presentarse como un anexo o apéndice que no guarda ninguna relación con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases.

Assim, esperam-se melhores dias para o ensino da pronúncia na aula de ELE. É necessário integrar no ensino marcado pela abordagem comunicativa novas atividades, criar novos materiais didáticos, enriquecer os manuais escolares de espanhol com secções dedicadas ao desenvolvimento da competência fónica. Veja-se o seguinte exemplo, o manual adotado que utilizei no estágio (2011/2012) – *Español 2, Nivel Elemental II* (Morgádez, 2007) – tinha, numa secção dedicada à oralidade (“Ahora dilo tú”), uma única atividade sobre a pronúncia de palavras em espanhol, com o objetivo de trabalhar as regras de acentuação. Logicamente, foi necessário criar todos os materiais que serão apresentados na segunda parte deste trabalho. No entanto, penso que na atualidade é possível verificar um interesse crescente para que os alunos apresentem uma maior eficácia comunicativa, próxima da língua espanhola real falada por um nativo, que também passe por uma melhoria no processo da aquisição da competência fónica. No seguinte ponto analisar-se-ão os documentos orientadores vigentes no ano 2011/2012 para se perceber o grau de importância que conferem ao ensino da pronúncia. De forma muito breve, veremos algumas mudanças consideradas pertinentes no volume complementar do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) que saiu em 2021 para averiguar as mudanças em relação ao ano de 2001 (data de publicação do QECR).

4. A pronúncia e a competência fonética nos documentos orientadores e de referência

Neste tópico serão analisados os documentos orientadores considerados mais importantes para este estudo, a saber, os Programas Nacionais emanados pelo Ministério da Educação, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Não se pretende de forma alguma uma análise exaustiva de toda a informação contida nestes documentos, mas importa indagar e tecer algumas reflexões sobre a importância dada à pronúncia e à fonética.

Começando pelos Programas de Espanhol procedidos pelo Ministério da Educação, em vigor no ano letivo de 2011/2012, serão considerados quer os do terceiro ciclo do ensino básico (1997) quer os do Departamento do Ensino Secundário, nível de iniciação – 11.º ano (2002), já que as aulas da prática de ensino supervisionada ocorreram nessa altura em turmas de 8.º e 11.º, sendo esta última mais proeminente, visto que o estudo recairá sobre as atividades desenvolvidas com este grupo de alunos, como veremos mais adiante.

Assim, no que toca ao Programa de Espanhol do Ensino Secundário (nível de iniciação – 11.º ano), apenas encontramos uma referência à fonética no ponto 2.4. (p. 15) relativo aos conteúdos linguísticos que a seguir se transcreve:

(Conteúdos linguísticos) FONÉTICOS (p.18)

- Correspondência entre fonemas e letras em espanhol
- Reconhecimento e produção dos sons vocálicos e consonânticos
- Sons vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos suscetíveis de levantar problemas ao falante de português:
 - Vogais "o, e" em posição átona
 - Consoantes: "c, z, ch, j, g, b, v, r, rr, s"

- Identificação da sílaba tónica de cada palavra
 - Reconhecimento e produção dos grupos tonais e das pausas
 - Entoação e sintaxe: identificação e produção dos padrões de entoação básicos
- (declarativo, interrogativo, exclamativo)

Podemos constatar que não é dado grande destaque a esta área da linguística que, tal como as outras que surgem neste ponto 2.4., devem servir o desenvolvimento da competência comunicativa. Confirma-se que a competência fonética é um aspeto pouco considerado neste programa do ensino secundário. Ainda assim, podemos observar que há um grupo de sons consonânticos que devem ser trabalhados se levantarem problemas ao falante português "c, z, ch, j, g, b, v, r, rr, s". Para o nosso estudo, consideraremos os sons [b], [r̄], [x], [θ] e [s], para garantir o progresso dos alunos na aprendizagem da língua espanhola e, conseqüentemente, aumentar a sua confiança e autoestima, a fim de melhorar também a expressão oral.

Relativamente ao Programa de Espanhol do terceiro ciclo do ensino básico, para além de surgir dentro do ponto "5. Controlar a comunicação" (p.22), que integra o Anexo I alusivo aos "atos de fala", o tópico "Inquirir sobre a pronúncia, ortografia e significado de uma palavra", encontramos, integrado no Anexo II dedicado aos "conteúdos gramaticais" (p. 23), o item "19. Fonética" (p.27), praticamente as mesmas referências a que se aludiu anteriormente para o ensino secundário:

- Correspondência entre fonemas e letras em espanhol;
- Reconhecimento e produção de:
 - Fonemas vocálicos
 - Fonemas semivocálicos
 - Fonemas consonânticos;

- Fonemas vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos suscetíveis de levantar problemas no falante de português:

- Vogais «o, e» em posição átona.

- Consoantes: «c, z, ch, j, g, b, v, r, s»;

- Identificação da sílaba tónica de cada palavra;
- Palavras tónicas e átonas dentro da frase;
- Formas fortes e débeis das palavras auxiliares;
- Reconhecimento e produção dos grupos tonais e das pausas;
- Entoação e sintaxe: identificação e produção dos padrões de entoação básicos
(enunciativo, interrogativo, exclamativo).

Como se pode constatar nos Programas de Espanhol emanados pelo Ministério da Educação, em vigor no ano letivo de 2011/2012, existem objetivos fixados para a pronúncia e os conteúdos linguísticos relacionados com a fonética. Por exemplo, está previsto um trabalho com fonemas que podem causar problemas no falante de português. No entanto, o desenvolvimento da competência fonética não recebe o mesmo grau de atenção, comparativamente as restantes competências.

Seguidamente, centrar-nos-emos no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Elaborado em 2001 pelo Conselho da Europa no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural, surgiu devido à necessidade de uniformizar os princípios que regulamentam o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto europeu. Desde então, o QECR tem-se revelado um documento de referência. Para “medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (QECR, 2001: 19), o QECR define seis níveis comuns de referência – A1, A2, B1, B2, C1 e C2 – para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Permite

transparência e comparabilidade dos processos de ensino e aprendizagem e para o correspondente reconhecimento dos níveis de competência alcançados. Neste caso, tendo em conta que os alunos intervenientes neste estudo frequentavam pelo segundo ano a disciplina de espanhol, focar-nos-emos nos níveis A2 e B1.

No QECR (2001: 19) é-nos apresentado um precioso e completo documento orientador que oferece “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa”, uma descrição exhaustiva do que “os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação”, sem esquecer “o contexto cultural dessa mesma língua”.

De entre toda a panóplia de informação que este documento fornece sobre a aprendizagem e o ensino das línguas, encontramos no QECR (2001: 212 e 213) algumas opções metodológicas especificamente dedicadas à pronúncia e à forma como “se espera ou se exige que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade para pronunciar uma língua” (QECR, 2001: 212). Por exemplo, através da exposição a enunciados orais autênticos; pela imitação em coro do professor, de gravações áudio e vídeo de nativos; sugere-se também atividades individualizadas em laboratório de línguas; a leitura fonética de textos em voz alta; o treino do ouvido e exercícios fonéticos; o treino da pronúncia de grafias diferentes; e, por fim, a combinação de todas estas práticas.

Além disso, dentro das competências comunicativas em língua do utilizador/aprendente, mais especificamente as competências linguísticas, no ponto 5.2.1.4 do QECR (2001: 166) dedicado à competência fonológica, são expostos conteúdos de pronúncia para o ELE, referindo-se que esta competência fonológica envolve o conhecimento e a capacidade de perceção e de produção de:

- unidades fonológicas (fonemas) da língua e a sua realização em contextos específicos (alofones);

- traços fonéticos que distinguem os fonemas (traços distintivos, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão);
- composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavra, tons);
- fonética da frase (prosódia): acento de frase e ritmo; entoação;
- redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes; assimilação;
- elisão.

De seguida, é apresentada uma tabela (QECR, 2001: 167) com os níveis de proficiência que permitem medir os progressos do aprendente no domínio fonológico.

Tabela 3 - níveis de proficiência no domínio fonológico.

	DOMÍNIO FONOLÓGICO
C2	Como C1.
C1	É capaz de diversificar a entoação e colocar correctamente o acento da frase de forma a exprimir subtilezas de significado.
B2	Adquiriu uma pronúncia e uma entoação claras e naturais.
B1	A pronúncia é claramente inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia.
A2	A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de em vez em quando, repetições.
A1	A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- que capacidades fonológicas novas lhe são exigidas;
- que importância relativa têm os sons e a prosódia;
- se a precisão fonética e a fluência são um objectivo imediato da aprendizagem, ou se serão desenvolvidas como um objectivo de longo prazo.

Como foi referido anteriormente, interessa ressaltar, tendo em conta o nível dos alunos intervenientes neste estudo (entre A2 e B1), que a pronúncia deve continuar a evoluir na clareza e inteligibilidade do discurso, embora se possa continuar a notar o sotaque estrangeiro, neste caso o português, e se continuem a verificar alguns erros.

Tal como ficou definido na parte final do terceiro ponto deste trabalho, ao referir-se uma desejada evolução na atenção conferida ao ensino da pronúncia e apesar de não ter servido de referência para este trabalho cujas atividades se implementaram no ano letivo de 2011/2012, iremos espreitar o volume complementar do Quadro Europeu Comum de Referência, que surgiu em 2021, para comentar muito brevemente algumas mudanças pertinentes. Ora, voltando ao ponto 5.2.1.4. acima referido do QECR (2001: 166), relativo à competência fonológica, constata-se que o mesmo foi alvo de reformulação e ampliação na publicação mais recente. Parece que este facto demonstra, de certa forma, que não era dada tanta importância a esta competência, mas com o tempo foi ganhando crescente preocupação e relevo. Neste volume complementar (2021: 147), chega-se mesmo a admitir que “la escala de fonología fue la menos exitosa de las que se calibraron en la investigación original que dio lugar a los descriptores publicados en 2001”. Assim, é natural que o quadro com os vários níveis (de A1 a C2), acima apresentado, tenha sido completamente renovado, passando a integrar três categorias em cada nível: “control fonológico en general”, “Articulación de sonidos” e “Rasgos prosódicos (entonación, acento y ritmo)”. Com efeito, considerou-se pouco realista a progressão apontada de nível para nível no quadro de 2001. Outro problema apontado no volume complementar (2021: 147) prende com o facto de

En la enseñanza de lenguas, el control fonológico de un/a hablante nativo/a idealizado/a ha sido considerado tradicionalmente como el objetivo que había que alcanzar y el acento se ha considerado un marcador de un control fonológico insuficiente. Poner el foco en el acento y en la precisión en lugar de hacerlo en la inteligibilidad ha resultado perjudicial para la evolución de la enseñanza de la pronunciación.

De facto, é verdade que esta ideia de querer levar o aluno a alcançar o nível de domínio de um nativo pode gerar desânimo e frustração, desmotivando o aprendente ao ponto de prejudicar a sua aprendizagem. É muito mais produtivo estabelecer metas plausíveis e atingíveis, sem insistir, por exemplo, numa perfeição ao nível do sotaque. Seja como for, estas considerações são reveladoras de uma crescente preocupação com o ensino da pronúncia ao longo dos tempos, no âmbito da aprendizagem das línguas.

Por fim, vejamos como o Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) sugere que seja trabalhada a pronúncia e o que se espera que os alunos atinjam nos diferentes níveis. Primeiro, é de salientar que esta divisão por níveis possibilita ao professor estabelecer prioridades, em função da importância que este venha a atribuir aos diversos aspetos ligados ao ensino da pronúncia, um grau mínimo de domínio da fonética do español que deve ser exigido ao aluno em função da etapa de aprendizagem em que se encontra. Assim, o PCIC divide em três fases de evolução a aprendizagem do estudante:

- “Fase de aproximación” – etapa A (níveis A1-A2) – “se pone énfasis sobre todo en la toma de conciencia por parte del estudiante de las características fundamentales de la pronunciación del español. Asimismo, en este primer momento se persigue como objetivo fundamental el reconocimiento de los patrones fónicos del español y la producción de sus esquemas básicos.”;¹
- “Fase de profundización” – etapa B (níveis B1-B2) – “se persigue que el alumno ajuste cada vez más su pronunciación a la del español y sea capaz de expresar determinados estados emocionales a través de ella. Así, el estudiante deberá aproximarse más a la base articulatoria del español,

¹https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm

pronunciar correctamente las secuencias vocálicas y consonánticas en el interior de una palabra y en el contexto de los enunciados, y emitir estos con las inflexiones tonales adecuadas.”;²

- “Fase de perfeccionamiento” – etapa C (niveis C1-C2) – “la disposición articulatoria general de la que parte el estudiante en sus enunciados ya no es aproximativa, sino muy similar a la del español. Se intentarán pulir los matices de pronunciación de manera que el emisor se asemeje propiamente a un nativo. La entonación debe ser adecuada no solo a los estados de ánimo, sino también a las intenciones pragmáticas (ironía, cortesía...) y el hablante debe alcanzar la capacidad de modificar el tempo y la articulación de acuerdo con la situación comunicativa y el registro.”³

(Instituto Cervantes 2006: “Pronunciación. Introducción)

Como podemos verificar, o PCIC apresenta-nos uma descrição bastante coerente e minuciosa do que se pretende em cada nível do aprendente em função da fase de desenvolvimento da pronúncia em que se encontra. Mas isto é apenas uma parte do que o PCIC contém dentro de uma secção 3 intitulada “Pronunciación y prosodia”⁴, onde encontramos diversos conteúdos muito úteis e específicos que não iremos aqui detalhar. Este facto revela que dos três documentos orientadores aqui apresentados, o PCIC é aquele que mais relevo dá ao ensino da competência fonética. Com efeito, é inequívoca a grande importância é conferida a esta competência por este documento na hora de comunicar. Mesmo que o aluno estrangeiro revele bons conhecimentos ao nível da gramática, léxico e pragmática, considera-se que uma má pronúncia pode afetar negativamente a comunicação ao ponto de se afirmar, no PCIC (2006) que:

las actitudes desfavorables que a menudo suscita en los oyentes nativos una mala pronunciación de su propio idioma pueden ir desde la ligera

² idem

³ idem

⁴ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

impaciencia ante la lentitud y la vacilación del hablante extranjero hasta la más patente irritación, pasando por un sentimiento impreciso de falta de simpatía e intimidad, de «extrañeza», a veces contaminado por la sospecha de que el mal acento del foráneo esconde una cierta despreocupación (o incluso desprecio) por la nueva lengua.⁵

Ainda assim, para finalizar, é interessante a abertura do PCIC a distintos modelos metodológicos, a diferentes experiências, considerando a complexa tarefa que implica o ensino-aprendizagem da pronúncia. Desde que, obviamente, tragam contributos positivos e se baseiem “en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas”⁶.

5. Novas abordagens para o ensino da pronúncia: o Modelo Multicognitivo e Multissensorial de Edward Odisio

Aproveitando a referência, na parte final do ponto anterior, a novos modelos metodológicos, diferentes experiências na árdua tarefa de desenvolver a competência fónica, abre-se aqui uma nova janela para um olhar diferente sobre esta matéria.

Com efeito, Odisio (2007) apresenta novas perspetivas sobre o ensino da pronúncia. Este autor demonstra que a ideia tradicional de que o método de audição/repetição detém exclusividade no ensino da pronúncia correta numa língua estrangeira está ultrapassada. De facto, apesar da sua grande importância, existem outras modalidades sensoriais igualmente significativas como a visualização atenta e monitorizada da articulação de um som. Se o aprendente visualizar atentamente a produção de um som poderá ser essencial para conseguir complementar o que ouviu e ficar com uma “acoustic image” da produção do som. Percebe-se, então, que com a

⁵https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm

⁶ idem

abordagem multissensorial e multicognitivista (MMA) proposta por Odisho (2007), o ensino da pronúncia prevê que a aprendizagem seja feita por mais de uma modalidade sensorial. De igual modo, esta abordagem preconiza que o aprendente seja motivado e preparado para ouvir atentamente os sons, reter uma “imagem acústica” – como já foi referido anteriormente – dos sons que ouve, os compare, faça uma análise contrastiva com os sons que já fazem parte do seu “inventário psicolinguístico” e utilize todos os processos cognitivos que tenha ao seu dispor, como a associação, a análise, a síntese, a comparação, contraste, memorização, entre outros.

Deste modo, a MMA (Odisho, 2007: 6) apela a uma mudança do modelo tradicional que unicamente ensina através do “ear-training”, para outra modalidade mais completa que, incluindo o “ear-training”, acrescenta o “eye-training” (uma orientação da pronúncia através da visão e visualização da produção do som e do acompanhamento da dinâmica dos gestos do corpo e da face), o neuro-muscular training” (orientação tátil ou percepção da produção do som e das suas dinâmicas) e o “brain training” (orientação cognitiva ou percepção consciente associada à psicolinguística, reconhecimento, recuperação e produção dos sons e das suas dinâmicas). Como esta nova modalidade introduz um *input* mais diversificado, o processo cognitivo irá necessariamente ser reforçado, bem como a interiorização e retenção dos novos sons na memória a longo prazo. Assim, os sons estarão prontos a serem recuperados instantaneamente no contexto correto quando necessário. Sabe-se que, como foi referido anteriormente, com a idade, os adultos começam a perder progressivamente as suas aptidões para a internalização da pronúncia (Odisho, 2006: 5), ao passo que as crianças, beneficiam de uma interiorização natural de forma automática, subconsciente, e sem esforço. Por isso, os adultos enfrentam dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira, cometendo erros que dificilmente se conseguem ultrapassar, resultando no conceito de fossilização no método de “Interlíngua” (Santos Gargallo, 1993: 125). A MMA rejeita o termo fossilização por ser demasiado rígido e pelo facto de julgarem que uma orientação multissensorial e multicognitiva pode ajudar o aprendente a melhorar as suas competências, independentemente da sua idade ou aptidão para a pronúncia. Assim, à luz do MMA a

fossilização é substituída por “surdez psicolinguística” (“psycholinguistic deafness” Odisho, 2007: 8), o que confere um carácter menos rígido e inultrapassável ao tipo de erro em questão.

Em conclusão, o ensino da pronúncia não se pode limitar a ser um processo baseado no canal auditivo, deve ser mais sofisticado e ter em conta também outras modalidades sensoriais para se conseguir reforçar o processo cognitivo que tornará o som concreto (físico) em abstrato (mental) e contribuirá para a sua interiorização. Apesar de não se poder afirmar que este estudo se baseou concretamente na abordagem multissensorial e multicognitivista (MMA) proposta por Odisho (2007), também não se pode afirmar que esta tenha sido totalmente ignorada, pois, como veremos mais à frente, houve tentativas de sair “fora da caixa” e usar a videoconferência via *Skype* no ensino da pronúncia, ou seja, através de uma tecnologia que alia imagem, neste caso de um falante nativo, e som os alunos estiveram expostos a uma experiência que desenvolve outras modalidades sensoriais e cognitivas significativas como a visualização atenta e monitorizada da articulação de um som produzido exemplarmente por um interlocutor natural de Madrid.

6. Os meios de comunicação e o digital

6.1. Os meios de comunicação

Vivemos uma época marcada pela globalização, na qual o mundo inteiro, a nossa grande casa, se transformou, paradoxalmente, numa pequena “aldeia global”, célebre expressão da autoria do professor, intelectual, filósofo e teórico da comunicação canadiano, Marshall McLuhan. De facto, basta acontecer algo do outro lado do globo, para, no minuto seguinte, toda a população mundial ter acesso a essa informação detalhada e até documentada através de imagem e vídeo. A Internet e todos os meios digitais integraram definitivamente as nossas vidas e os diversos meios de comunicação passaram a depender da grande rede mundial de uso completamente massificado. De facto, hoje em dia, vivemos em sociedades de informação e o digital apoderou-se das nossas vidas. Todos os dias, é gerada em quantidades astronómicas informação dispersa

pela Internet, que se tornou o meio de comunicação por excelência, tornando-se cada vez mais difícil filtrar a informação relevante e fidedigna. Como afirmou Marshall McLuhan, “o meio é a mensagem”, ou seja, o meio não é apenas um elemento de transmissão da informação (televisão, rádio, imprensa, redes sociais, etc.), possui idiossincrasias e, como tal, os seus efeitos no homem são também bastantes específicos. Por conseguinte, o meio é tão ou mais importante do que o conteúdo ou a mensagem que transmite, pois pode afetar e revolucionar toda a sociedade.

Se nenhum setor da sociedade existe sem depender do digital e dos meios de comunicação, a educação não poderia ser exceção. Mesmo as mentes mais céticas não podem deixar de considerar que os meios de comunicação e a era digital se tornaram um recurso imprescindível para ensinar as novas gerações, ou como lhes chamou o escritor e palestrante americano especialista em educação, Marc Prensky, os “nativos digitais”, e conseguir auxiliá-los a desenvolver as competências necessárias exigidas no século XXI. Assim, a utilização dos meios de comunicação e do digital na sala de aula através dos meios digitais disponíveis podem ser trunfos preciosos no auxílio ao ensino em geral, por conseguinte, também nas línguas estrangeiras como é o caso do espanhol. Neste estudo, como veremos na descrição das atividades realizadas no âmbito do estágio pedagógico supervisionado, estão presentes alguns meios de comunicação integrados nas estratégias implementadas, como por exemplo a televisão (reportagem televisiva, entrevista para um concurso televisivo), rádio (canções que foram êxitos na rádio), Internet (vídeos da rede *YouTube* utilizados pelos alunos durante as apresentações dos trabalhos) e o *Skype* que veremos no próximo tópico.

6.2. A videoconferência (*Skype*)

Antes de mais, é muito importante clarificar que não se pretende abordar o ensino à distância, mas sim como a tecnologia associada à videoconferência pode enriquecer na aula de língua estrangeira, e mais especificamente no auxílio ao ensino da pronúncia. Além disso, convém lembrar que esta ferramenta foi utilizada no ano letivo 2011/2012.

O progresso da tecnologia está na origem de uma mudança significativa ao nível das competências exigidas às pessoas. Os meios digitais de comunicação revolucionaram completamente a dimensão relacional da nossa sociedade. Por isso, Gouveia e Restivo (1999: 197) afirmam:

Assemelhar esta época de profundas mudanças no quotidiano, muito devido à largueza dos horizontes que nos foram abertos pelo digital, pode bem ser equivalente à epopeia de dobrar o Cabo das Tormentas, não na dificuldade física que tal tarefa envolva nos dias de hoje, mas sim na profunda mudança de referências que o mundo digital nos obriga a ter. E são essas referências que alteram completamente os paradigmas da vida moderna.

A escola não deve negligenciar as potencialidades dos meios digitais, que fazem parte do nosso quotidiano e da nossa maneira de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.

Atualmente, as potencialidades imprescindíveis os meios digitais podem proporcionar à educação são uma evidência. O ensino nas sociedades de informação em que vivemos impõe desafios colossais.

Assim, assistimos a mudanças profundas nos mais diversos aspetos da nossa vida quotidiana, difusão e acesso à informação e conhecimento, meios de comunicação, atividades empresariais ou de lazer e, claro, educação e ensino. Na verdade, a era do digital permite-nos facilmente partilhar informação, nos seus mais diversos formatos (texto, imagem, voz, vídeo, entre outros) e até comunicar à distância em tempo real.

Ora, estas vantagens podem contribuir para enfrentar os novos desafios que a educação nos coloca hoje em dia.

O termo “telemática” é uma amálgama que resulta da junção das palavras “informática mais as telecomunicações” (Mathelot, 1982: 13). Caracteriza-se pela conjugação de meios informáticos com meios de comunicação à distância. A telemática afigura-se como um promissor recurso para desenvolver competências, capacidades

cognitivas. Possibilita uma nova visão do mundo e novas formas de comunicação. A difusão de meios telemáticos permite o acesso a informação atualizada e a troca de informações entre pessoas dispersas geograficamente. Como refere Mathelot (1982: 13), um dos fatores de progresso associados a este conceito é “a anulação prática de qualquer afastamento, de modo que o utilizador da telemática se pode situar mais ou menos em qualquer lado”. Assim, no âmbito do ensino, mais concretamente das línguas estrangeiras como o espanhol, se pretender convidar um falante nativo dessa língua, esteja em Madrid ou mesmo em Buenos Aires, é possível.

Dado a amplitude deste conceito (telemática), para este estudo, restringir-se-á ao uso da videoconferência e utilização do *software Skype*, utilizado nas aulas de estágio. Como foi anteriormente referido, o uso da telemática alterou os paradigmas educativos vigentes. O *Skype* é indubitavelmente uma das ferramentas que, usado com fins académicos, contribui para proporcionar experiências enriquecedoras a este nível, pois abre a porta da sala de aula ao mundo. O *Skype* surgiu em 2003 (criado por Janus Friis e Niklas Zennström) e tornou-se automaticamente líder em ligações de voz sobre IP na Internet. Este software permite enviar mensagem em tempo real, efetuar chamadas, realizar videoconferência. Desde 2011, data em que a *Microsoft* o adquire por 8,5 biliões de dólares, passa a existir uma ferramenta denominada de *Skype in the Classroom* (*Skype* na sala de aula) que promove a troca de experiências entre educadores e alunos do mundo inteiro. Os utilizadores vão de simples estudantes a engenheiros da Nasa. Imagine-se quão enriquecedor pode ser este conceito aplicado ao ensino de línguas estrangeiras. Foi exatamente essa a ideia que me levou a levar a cabo a experiência de trazer um nativo espanhol para a sala de aula, onde necessitava de estratégias e meios para ajudar os alunos a melhorar a sua pronúncia, aumentar a sua autoestima e desenvolverem competências que melhorariam a sua expressão e interação orais.

II.

Análise da prática de ensino supervisionada

1. Contexto escolar

1.1. Caracterização da escola

No ano letivo de 2011/2012, na condição de professor profissionalizado nas áreas disciplinares de português e francês, tendo já concluído anteriormente o estágio pedagógico de português (e francês) na graduação anterior, realizei apenas o estágio profissional na área de especialização de espanhol previsto na unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional”, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, na Escola Secundária/3 Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. Este estágio foi orientado pela professora cooperante Dra. Rita Cerdeira Pinto e supervisionado pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez.

A inauguração desta escola ocorreu no ano de 1978. Mais tarde, em 1992, recebeu o nome Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em homenagem ao médico visionário e benemérito, muito querido pela população gaiense, que faleceu num trágico acidente viário em 1944⁷.

Situada na confluência de Valadares e de Vilar do Paraíso, no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, esta escola serve uma ampla área suburbana que congrega a própria vila, as freguesias de Vilar do Paraíso, Madalena, Gulpilhares, Arcozelo, Mafamude, Santa Marinha e Vilar de Andorinho, dando resposta educativa às famílias com jovens adolescentes e a adultos no Centro Novas Oportunidades em reconhecimento e formação. Segundo o documento “Projeto Educativo da Escola de 2010-2014”, destacam-se algumas informações de contextualização relevantes:

A população apresenta, a nível de qualificações, ter, maioritariamente, o nível básico (60%), seguindo-se a qualificação a nível secundário (13%) e, só depois,

⁷ Consultou-se a página da Escola Secundária/3 Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves: <https://www.esdjgfa.org/escola>

de nível superior (9%), havendo ainda a considerar uma faixa de população sem qualquer qualificação. A escola tem, como oferta educativa, o ensino regular no 3º ciclo do Ensino Básico, com oferta, em L.E.2 (Espanhol, Francês) e na área artística (E.V./Tecnológica e Artes Plásticas) e Ensino Secundário, com os Cursos Científico-Humanístico, em todas as áreas, e Cursos Profissionais (Técnico de Animador Sociocultural, Técnico de Turismo e Técnico de Multimédia), Cursos de Educação e Formação, tipo 2 (Cabeleireiros, Administrativos e Eletricistas), Cursos de Educação e Formação de Adultos, com certificação escolar e dupla certificação (Arte Floral e Cuidado de Estética de Cabelo), o Centro Novas Oportunidades, Várias instituições culturais e desportivas implantadas na zona dinamizam e interagem com a escola nas áreas da música, do teatro, do desporto, das tradições, da saúde e do património cultural. Várias instituições próximas têm, também, vindo a oferecer oportunidades de interação: a Academia de Música de Vilar do Paraíso, a Estação Litoral da Aguda, o Parque das Dunas da Aguda, o Parque Biológico, em Avintes, o Museu da Imprensa, no Porto. A existência do Centro de Formação de Associação de Escolas - Aurélio da Paz dos Reis, dedicado à formação de professores e pessoal não docente, assim como o CRC Gaia-Sul, incidindo na componente da educação, sites na própria escola, são valências que a escola potencia. Nos últimos anos letivos, têm vindo a surgir alunos oriundos da Venezuela, Brasil, África do Sul e países de Leste. O número de alunos com dificuldades de aprendizagem e com apoio específico tem também vindo a crescer. O quadro de professores tem vindo a revelar-se estável, com uma situação profissional maioritariamente pertencente ao quadro da escola, com um grupo de professores contratados. Tem também dado resposta a estágio profissional nas áreas disciplinares de Matemática, Educação Física, Português/Espanhol e História/Geografia.

Nesta escola, estudavam cerca de 1200 alunos, no ano letivo em que estagiei. Na altura, a escola fora intervencionada no âmbito do “Programa de Requalificação do Parque Escolar”, cujo objetivo era o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do programa de modernização da rede pública de escolas secundárias e outras afetas

ao Ministério da Educação. O edifício fora requalificado, criando-se condições para a prática de um ensino moderno, adaptado aos conteúdos programáticos, às didáticas e às tecnologias de informação e comunicação (TIC).

De facto, numa era em que assistimos a uma contínua evolução e proliferação das TIC a um ritmo alucinante, atendendo à forma como, no seu quotidiano, os alunos fazem uso das novidades oriundas do mundo digital, há uma nova escola que irrompeu, não existe forma de voltar atrás. Já no ano de 2011/2012 era uma realidade inegável, muito mais notório se tornou até aos nossos dias. Logo, é indubitável, mesmo para os mais céticos e relutantes, que o processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras e todas as áreas de ensino esteja irremediavelmente associado às TIC. Tal como Paiva (2008) refere:

Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas.

Nesta perspetiva, esta escola renovada e apetrechada com recursos tecnológicos apresentava-se como o palco ideal para a exploração da tecnologia ao serviço de um tipo ensino diferente, mais ligado à realidade do século XXI. Cresciam em mim expectativas de inovação, uma vontade de explorar novos “voos” só possíveis com as “asas digitais” que a tecnologia pode oferecer. Fui pesquisando e tentado perceber os objetivos e projetos da escola cujo o lema era “Aprender sempre para ser melhor sempre”. Numa “newsletter” com deliberações do Conselho Pedagógico, divulgada em folheto pela escola no ano letivo em que realizei o estágio, lia-se que o uso de ferramentas e novas tecnologias de informação e comunicação não era uma garantia que, por si só, implicasse que os alunos estivessem a aprender. Essa ideia levou-me à reflexão sobre a necessidade de práticas diferentes que levassem a aprendizagens mais significativas em que não bastaria usar tecnologia para se obter uma aprendizagem eficaz. Por outro lado, esse artigo apontava para um foco de melhoria que passaria pela implementação de metodologias ativas e variadas, sublinhando-se a necessidade de os professores liderarem e encorajarem a aprendizagem dos seus alunos recorrendo a métodos ativos. Com efeito, ao inteirar-me destas preocupações e objetivos, procurei

criar aulas em que os alunos se envolvessem e participassem ativamente na sua aprendizagem a fim de alcançar uma constante melhoria e superação dos obstáculos que surgem ao longo do percurso que conduz ao sucesso desejado.

1.2. Caracterização das turmas

As turmas em que lecionei a disciplina de Espanhol durante o estágio pedagógico tinham sido atribuídas à minha orientadora, a saber, uma turma de 8.º ano, terceiro ciclo do ensino básico, e outra de 11.º ano, disciplina de formação específica do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, ensino secundário. Ambas as turmas frequentavam o segundo ano de aprendizagem da língua espanhola, o que, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001), corresponde ao nível B1, embora os programas curriculares apontem mais para o nível A2.

A turma de 8.º ano era constituída por vinte e seis alunos (seis do sexo feminino e vinte do sexo masculino). Era uma turma com um comportamento satisfatório e que integrava alguns elementos participativos, mas outros um pouco distraídos e com intervenções pouco pertinentes para as atividades desenvolvidas nas aulas. Não foi possível realizar um trabalho contínuo com este grupo, pois apenas lecionei uma unidade didática neste 8.º ano.

Já para a turma do 11.º ano consegui planificar quatro unidades didáticas, motivo pelo qual foi esta a selecionada para este estudo. Era um grupo mais reduzido, constituído por apenas catorze alunos (oito do sexo feminino e seis do sexo masculino), o que inicialmente que pareceu bastante positivo e favorável. Contudo, nas várias aulas a que assisti no início do ano letivo (observação de aulas), verifiquei que, ainda que tivesse menos alunos, era uma turma bastante agitada, dispersa e desorganizada na participação, que nem sempre era conseguida em língua espanhola, apesar da insistência da minha orientadora. Durante esse período de observação, recolhi alguns dados sobre a participação, os receios e dificuldades dos alunos quando tinham de se

expressar oralmente na língua estrangeira, cujos resultados se podem ver nos gráficos de análise a seguir apresentados.

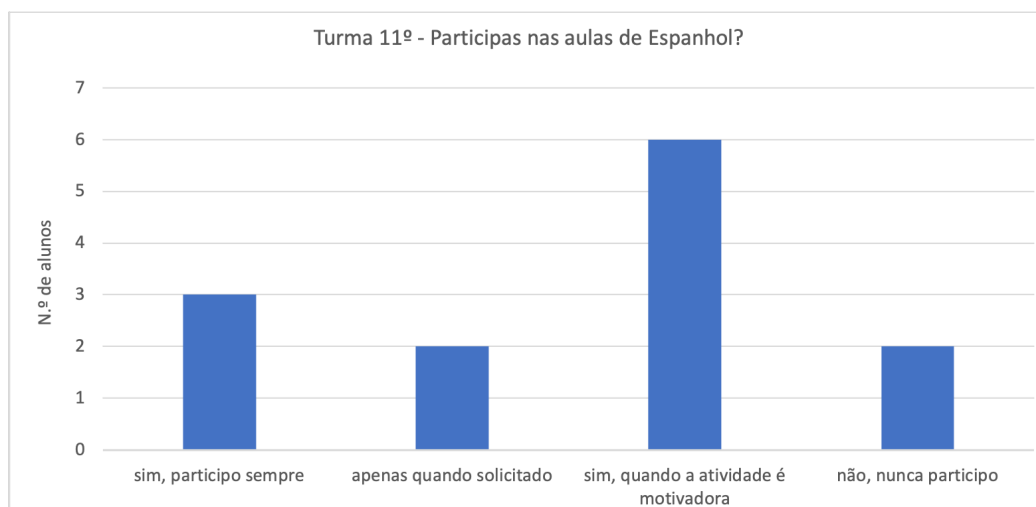


Gráfico 1 – Participação nas aulas de Espanhol

As conclusões a que chegava revelavam que a participação espontânea era predominante, mas que dependia muito do facto de a atividade ser estimulante e motivadora. De salientar também que havia quatro alunos bastante reservados e poucos espontâneos na participação.

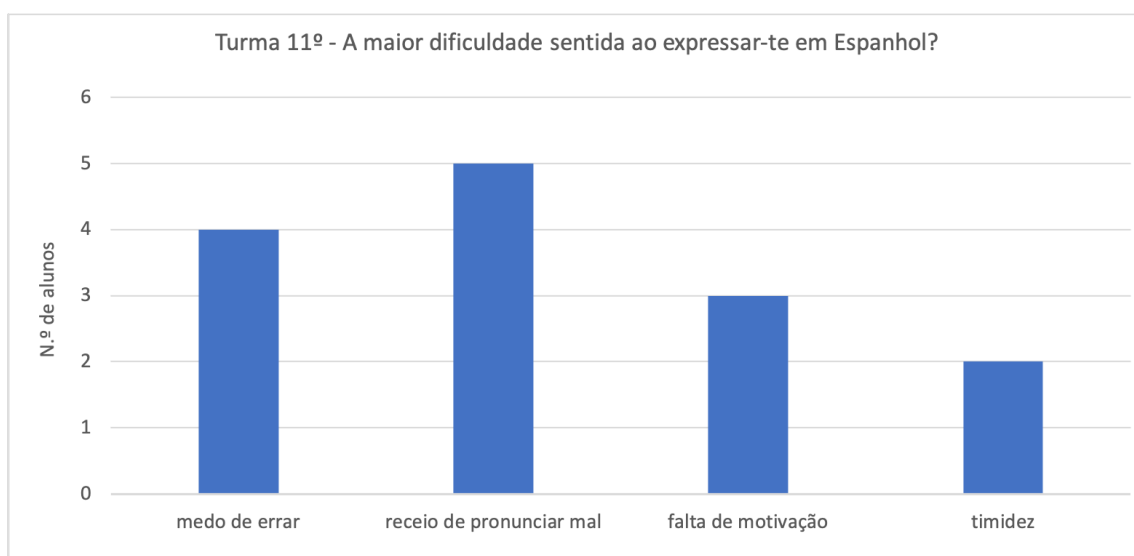


Gráfico 2 – Dificuldades na expressão oral em Espanhol

Notava-se também algum receio em relação aos erros de pronúncia que inibiam bastante a utilização da língua estrangeira. Não obstante, quando se expressavam em língua espanhola, percebi que alguns alunos possuíam um domínio razoável, ao nível do vocabulário e estruturas sintáticas, mas que precisavam de ser motivados e ultrapassar a sua timidez ou o medo de errar ou pronunciar mal as palavras. Por fim, observei também um pormenor que me despertou alguma curiosidade, notava-se bastante criatividade, por parte de alguns alunos, na resolução de algumas tarefas propostas.

O desafio que se me colocava era poder potenciar o que via de positivo neste grupo para conseguir uma participação com mais qualidade, apostando em estratégias e atividades que favorecessem a expressão e interação orais e ajudassem a colmatar as dificuldades de pronúncia que surgiam como um constrangimento na hora de se expressarem em língua espanhola. Por conseguinte, foquei-me na observação e análise de pontos de partida que viabilizassem a melhoria do desempenho e da produtividade destes discentes nas aulas. Afinal, estava perante um grupo de alunos inseridos num ambiente citadino, informados sobre os avanços e novidades da sociedade do século XXI, principalmente no que toca a novas tecnologias, muitos com interesse em prosseguir estudos universitários. A disciplina de espanhol poderia perfeitamente ser um elemento facilitador e criador de oportunidades que lhes permitisse alcançar objetivos no futuro. Fosse como fosse, estava convicto que iria colocar todo o meu empenho em ajudar estes jovens a perceber como rentabilizar os seus pontos fortes e não deixar que as dificuldades observadas fossem um entrave à concretização dos seus objetivos.

2. Atividades realizadas no contexto de estágio

Conforme foi referido anteriormente, importa recordar que as propostas de atividades realizadas se integram em quatro unidades didáticas concebidas para a turma de 11.º ano que consegui acompanhar ao longo do ano letivo.

A primeira Unidade Didática (UD) desenvolveu-se em torno do núcleo temático “La música”. Com vista à consecução dos objetivos referidos no ponto anterior, era essencial, neste primeiro contacto, investir nos aspetos afetivos e motivacionais, visto que não basta o professor ter a intenção de querer ensinar. De facto, o aluno é que deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem. Desde que comecei a dar as minhas primeiras aulas, tive sempre presente que, tal como afirmou Postic (1979: 175), “o aluno só se envolve na situação educativa se encontrar um interesse pessoal na prossecução desse objetivo”. Efetivamente, estava convicto de que a música, com todo o seu poder e potencial, seria um trunfo essencial para motivar os alunos e conquistar a sua confiança. Outro fator motivacional importante poderia ser alcançado, tendo presente as seguintes afirmações de Littlewood (1996: 16), quando aponta as vantagens da implementação de “actividades comunicativas” no ensino das línguas:

El objetivo final de los estudiantes es participar en la comunicación con otras personas. Es muy posible que su motivación para aprender se mantenga si ven cómo su aprendizaje en el aula se relaciona con este objetivo y les ayuda a alcanzarlo con éxito creciente.

Portanto, o modelo didático seguido seria o “enfoque comunicativo”, com o intuito de gerar aprendizagens significativas, capacitar o aluno para uma comunicação real e habilitá-lo a comunicar com eficácia numa língua estrangeira, tendo em conta três princípios básicos apontados por Melero Abadía (2004: 690): “aprendemos si las actividades implican comunicación real; si usamos la lengua para realizar tareas significativas y si la lengua es significativa.”. Para conseguir atingir estes objetivos, foram utilizados textos, gravações e todo tipo de material autêntico e atual. Estes materiais podem ser explorados com vista ao desenvolvimento das competências sociocultural e

intercultural e, segundo Tamo (2009), para além do efeito positivo na motivação do aluno, trazem o benefício de “expor o estudante à linguagem real e à vida real” (Tamo 2009: 77), ou seja, os alunos podem perceber melhor os costumes, os hábitos, os comportamentos e as diferentes formas de pensar dos nativos que possuem uma cultura diferente da deles. Deste modo, as atividades propostas foram selecionadas com o intuito de imitar fielmente, ou pelo menos o melhor possível, a realidade fora da sala de aula, a fim de motivar os alunos e, ao mesmo tempo, levar a uma aprendizagem significativa com vista ao desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem de um idioma. Sendo a abordagem comunicativa a base para a conceção desta unidade didática, foram propostas atividades de comunicação funcional de comunicação e interação orais que possibilitariam a aprendizagem de conteúdos teóricos, associados a conteúdos procedimentais e atitudinais. Por outro lado, a abordagem cultural foi também um dos pilares da planificação. Com efeito, a língua e a cultura devem caminhar de mãos dadas, considerando que é algo intrinsecamente necessário para um ensino integral que visa a comunicação real. Tal como Iglesia Casal (1997: 465) afirma, os professores de línguas estrangeiras devem fazer com que os alunos:

se den cuenta de que una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente de los nativos cuando hablan, actúan y reaccionan en el mundo que les rodea. Comprender el contexto cultural de comunicación es fundamental muchas veces para descodificar con acierto un mensaje.

Para realçar a importância da dimensão cultural no ensino do Espanhol Língua Estrangeira (ELE), o Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) especifica a necessidade de

1. promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios; 2. colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la

concepción y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo (Iglesia Casal, 1997, p. 464).

Por isso, aprender uma língua estrangeira também passa por estabelecer uma conexão com o que está em seu redor, a maneira de viver, os costumes, os hábitos, a maneira de ser dos nativos dessa língua. É preciso aprender o idioma e a cultura estrangeira para uma aprendizagem integral e completa.

A primeira aula de noventa minutos contou com uma reportagem televisiva, com várias entrevistas a músicos de diferentes estilos musicais, cujo objetivo era transmitir os pensamentos, filosofias e conceitos sobre o que é a música. A aposta no audiovisual e neste meio de comunicação revelou-se uma vantagem preciosa neste contexto, permitindo, por um lado, motivar os alunos a participarem nas atividades e, por outro, enriquecer o processo de ensino-aprendizagem com materiais autênticos e reais. De facto, graças a este vídeo, acedeu-se a uma conversa autêntica, num ambiente real (alguns músicos estavam em festivais, locais onde a música tem lugar), por isso, como os alunos tiveram a oportunidade de contactar falantes nativos que conversavam e davam entrevistas no seu próprio idioma, esta primeira atividade ia perfeitamente ao encontro do que se pretendia, já que nas palavras de Saroli (2010: 3):

Ver y oír a hablantes nativos en su propio ambiente aumenta el interés y la motivación de parte del/de la aprendiz y los materiales autênticos son preferidos por los estudiantes porque se acercan más a situaciones de la vida real.

O facto de se tratar de um visionamento ativo implica que os alunos, para além de visualizarem a reportagem, executem tarefas, isto é, deveriam inferir o tema da unidade e relacionar as opiniões e conceitos veiculados no vídeo com as ideias que já tinham antes. Após um momento animado de oralidade, enriquecido com uma ficha que visou ampliar um pouco o vocabulário sobre o tema, em que os alunos partilharam entre si a sua opinião sobre a música, inclusive sobre a música espanhola que também passa na radio, foi proposto que contactassem com um dos cantores mais famosos daquele momento, Pablo Alborán, a partir da leitura e compreensão de um texto biográfico

sobre o cantor. Na segunda aula, de cento e trinta e cinco minutos, foi explorada a canção de Pablo Alborán (anexo 1) com a fadista portuguesa Carminho, que os alunos reconheceram logo, pois era uma das mais tocadas na rádio em Portugal. Nesta atividade, em que os alunos participaram com muito entusiasmo e motivação, ouviram a canção e tentaram completar os espaços da letra em falta, desenvolvendo a compreensão oral e, para partilharem as suas respostas, a expressão e interação oral, pois objetivo era também que, durante a correção, os alunos comparassem as suas respostas com o que tinham ouvido. Este momento foi importante para detetar alguns problemas de pronúncia dos alunos quando queriam participar na atividade sobre a letra da canção. Na verdade, apesar de estarem muito ativos e motivados, os alunos ora mostravam inibição em participar na atividade com algum receio de pronunciar mal as palavras ora revelavam dificuldade em pronunciar corretamente determinados sons, por exemplo: “Si alguna vez te hice sonreír” (...) “no sabre decirte la razón”. Aliás, no final da aula, tive oportunidade de trocar impressões com a orientadora cooperante sobre este assunto e chegamos às mesmas conclusões sobre as dificuldades detetadas na pronúncia. Estas reflexões ficaram registadas nas minhas notas pessoais como era hábito. Efetivamente, haveria necessidade de trabalhar alguns sons – [b], [r̄], [x], [θ] e [s] – para dar mais confiança aos alunos e melhorar a expressão oral. Naquele momento, para não condicionar o bom ritmo da aula, até porque não era o objetivo daquela atividade trabalhar esta área, não foram valorizados os erros de pronúncia. Na verdade, ainda estávamos numa fase de diagnóstico e iria quebrar-se um momento dinâmico em que até os mais tímidos estavam a tentar participar. Por isso, a atividade fluíu naturalmente e, tendo em conta que a letra da canção continha várias formas verbais conjugadas no futuro simples do indicativo, seguiu-se de forma articulada para a aprendizagem desse conteúdo gramatical. Aqui, devidamente orientados, os alunos inferiram as regras de conjugação com base na observação e nos conhecimentos prévios que já possuíam de outros tempos verbais. Posteriormente, a atividade seguinte fez com que o futuro destes alunos passasse pela participação num concurso televisivo. A ideia foi criar um momento de interação oral que tivesse uma ligação com o mundo real, isto é, algo que poderia passar-se fora da sala de aula, com a projeção que os meios de

comunicação oferecem. Assim, a turma foi dividida em grupos para um “juego de roles” no qual, conforme Gelabert, Bueso e Benítez (2002) referem “a cada alumno se le asigna un papel ficticio determinado dentro de un contexto comunicativo situacional y luego deben representar a ese personaje”. Neste caso, cada aluno desempenhou um papel, uns entrevistadores e outros cantores ou elementos de uma banda. Ao mesmo tempo, tratou-se de um concurso, já que o grupo que conseguisse a melhor entrevista televisiva ganharia o direito de ver o seu trabalho passar num programa de televisão. Mais uma vez a aposta recaiu sobre a motivação e o desenvolvimento da competência comunicativa, que seria o foco desta unidade didática. No *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes, na entrada “Enfoque comunicativo” é realçado que:

Los juegos teatrales o de rol se acercan a la comunicación real, en la que los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros, y así pueden calibrar el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación.

Além disso, este tipo de atividade enriquece o processo de ensino-aprendizagem no plano das atitudes, pois desenvolve a empatia e a tolerância. De facto, com este jogo aprende-se a estar no lugar do outro e a imaginar o que este sente em determinadas situações.

É importante referir que a atividade foi mesmo gravada, com a devida autorização dos Encarregados de Educação. Para os alunos, esta gravação fazia parte do realismo com que foi revestido este jogo, ou seja, serviria para ser transmitida no concurso televisivo, porém, além disso, esta gravação, permitiu analisar a expressão oral dos alunos e detetar os problemas relacionados com a pronúncia em língua espanhola.

A UD terminou com uma tarefa de escrita. Os alunos escreveram um texto de opinião sobre “Como será a música no futuro e de que forma poderemos aceder a ela?”. Pretendia-se que fosse aplicado o tempo verbal estudado – o futuro simples do

indicativo – e o desenvolvimento da competência da expressão escrita, com alguma criatividade à mistura.

A segunda Unidade Didática (UD) desenvolveu-se em torno do núcleo temático “La ciudad”. Os pressupostos seguidos na elaboração destas duas aulas, com a mesma duração em relação às da UD anterior (noventa e cento e trinta e cinco minutos), foram ao encontro dos que foram referidos anteriormente. Tendo em conta os resultados muito positivos alcançados na UD anterior, a aposta para a primeira aula reincidiu numa atividade de visionamento ativo e a pedagogia de descoberta (inferência do tema da unidade a partir de um “frame”, uma imagem fixa, do vídeo). Desta vez, o audiovisual selecionado foi um vídeo informativo sobre a cidade de Barcelona. Para facilitar a sua exploração, dividia-se em três partes: apresentação da cidade; a rotina e os horários nos dias de trabalho e os transportes; por fim, as atividades de lazer mais praticadas nesta cidade catalã. Com o intuito de explorar melhor este recurso, foi distribuída uma ficha de compreensão oral com atividades sobre o vídeo (anexo 2). Neste caso, o desenvolvimento da competência intercultural ganhou bastante ênfase, proporcionando ao aluno o acesso à realidade de uma cultura diferente da sua. Além disso, o contacto com um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes favorece o desenvolvimento da competência intercultural e, por conseguinte, sua capacidade comunicativa. Este vídeo apresentava comportamentos socioculturais, estilos de vida, aspetos idiossincráticos da cultura e da sociedade catalã. Os vários testemunhos apresentados permitiram aos alunos perceberem a vida quotidiana de uma cidade espanhola e comparar com a sua própria realidade. Para continuar a alargar os horizontes culturais, a aula acabou com a leitura e compreensão de um texto que comparava a cidade de Barcelona com a de Buenos Aires. O conteúdo gramatical abordado de forma logicamente articulada, uma vez que se tratava de comparar as cidades, foi a oração comparativa com adjetivo. A segunda aula iniciou com a exploração da canção “En la Ciudad” do grupo Amparanoia (anexo 3). Tinha ficado claro na UD anterior que a turma aderiu muito bem a este tipo de atividade, por isso manteve-se a mesma estratégia. No entanto, desta vez, optamos por trabalhar os sons registados

como sendo os mais complicados para os alunos, em palavras que iam surgindo na letra da canção, com os fonemas [θ] vs. [s] tais como “ciudad”, “saldo”, “paço”, “prisa”, “cimento”, “presión”, “pañón”; a generalização do [b], “aves”, “barrio”, “banco”, “van” e dificuldade com os sons [r̄] e [x] em “ruido” “derroche”, “trabajo”, “gente”, “mejor”. Após este trabalho sobre a fonética da língua espanhola, realizado com o auxílio da canção, explorou-se um pouco o significado da letra, concluindo que havia uma reflexão sobre os diferentes aspetos da cidade quer os positivos quer os negativos. Assim, seguiu-se a atividade de escrita, isto é, a redação de um texto de opinião sobre os requisitos que deve cumprir a cidade moderna perfeita. No fim, os alunos poderiam interagir e comparar as suas opiniões.

Para finalizar, foi proposta uma atividade que se enquadra perfeitamente nas metodologias ativas sobre as quais muito se escreve e discute na atualidade. Uma das que maior destaque recebe é a gamificação, que, como o próprio nome indica, consiste em usar elementos que são comuns aos jogos aplicados a várias situações e diferentes áreas, uma delas a educação, que não se restringem ao entretenimento. Tal como afirma Leffa (2020), os professores podem agora explorar e aproveitar as possibilidades e potencialidades dos jogos nas aulas, “extraíndo algumas das suas características e fazendo a transposição para atividades típicas do ensino das línguas”. Leffa (2020) explica que a gamificação consiste nesse “desvio de função, redirecionando para o ensino o que fora projetado para o divertimento”, ou seja, a gamificação é vista como uma “refração”, “um desvio que ocorre quando algo é transportado de um meio para outro”. Assim, “o que foi projetado para alcançar um determinado objetivo é redirecionado para outro objetivo”.

Deste modo, os alunos realizaram uma atividade de caráter lúdico que implicava a utilização de todo vocabulário relacionado com o tema. Além disso, haveria umas regras que ajudariam também a trabalhar a pronúncia. A ideia era ter os alunos absorvidos numa atividade de ensino e aprendizagem com a mesma intensidade com que se envolvem num jogo com o objetivo de alcançar a vitória. Além disso, com este tipo de atividade, pretendia que os alunos estivessem implicados e no centro do

processo de ensino-aprendizagem, construindo o seu conhecimento, superando barreiras para alcançar o sucesso na aprendizagem. Segundo Fuente (2020: 2),

A integração e a interação presentes nas atividades lúdicas permitem a construção do conhecimento por meio de ações práticas, o que possibilita aos alunos atuarem como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Os alunos do século XXI gostam de desafios, gostam de resolver e buscar soluções para os problemas, são motivados em superar os obstáculos e conquistar prémios, gostam de cumprir as tarefas para ter recompensas, bónus, prémios, pontuações.

O jogo escolhido para esse objetivo chama-se “tabú” e é muito simples, mas ao mesmo tempo muito divertido e pedagógico. Recordo o sucesso que fazia quando jogava no instituto de espanhol. Joga-se com cartas. Cada uma dessas cartas tem uma palavra e, no verso da carta, há quatro palavras proibidas. Formam-se equipas e o objetivo é um elemento do grupo fazer adivinhar aos companheiros a palavra sem utilizar as palavras não autorizadas. A regra introduzida neste jogo foi a seguinte: sempre que surgisse uma palavra com os sons que tinham sido trabalhados anteriormente [θ], [s], [b], [r̄] e [x], se fosse pronunciada corretamente, a equipa ganhava um ponto extra, mas se houvesse erros de pronúncia, a equipa perderia um ponto. O sucesso da atividade superou as expectativas, pois não só os alunos tinham adquirido muito vocabulário sobre a unidade, como se notava um esforço louvável para evitar os erros de pronúncia daqueles sons. Os alunos já conseguiam evitar o fonema fricativo sonoro /v/ e esforçavam-se em pronunciar corretamente a vibrante múltipla [r̄], principalmente quando surgia no início da palavra.

Na terceira Unidade Didática (UD) decidimos reforçar o estudo da pronúncia, como tal, recebeu o título “¿Cómo dices?”. As duas aulas tiveram a mesma duração relativamente às duas UD anteriores (noventa e cinco e trinta e cinco minutos). A escolha deste núcleo temático teve em conta as necessidades deste grupo de alunos e as asserções de Poch (2004: 1) relativamente a este assunto – “la pronunciación es un factor esencial en el proceso de aprendizaje de la lengua”. Contudo, a mesma autora

afirma também que “en la práctica docente cotidiana se suele prestar muy poca atención a los problemas de pronunciación de los estudiantes”.

A primeira aula começou com o visionamento ativo de dois vídeos. Primeiro, uma rábula de um conhecido humorista português, Ricardo Araújo Pereira, que satirizavam o pobre desempenho do então Primeiro Ministro português, José Sócrates, ao nível da pronúncia e utilização da língua espanhola, num comício, em Espanha. Foram identificados erros tais como a pronúncia errada de “guerra” ou o aportuguesamento da palavra “semejante” que passou a ser “*semelhanti”. Cumpriu não só o objetivo de motivar como também o de orientar para a descoberta do tema da unidade. O segundo vídeo funcionou como uma surpresa para os alunos, pois foi-lhe dada a oportunidade de visionar a gravação de algumas partes dos trabalhos de grupo (“juego de roles”) realizados para o concurso televisivo da primeira UD, com o objetivo de poderem apreciar o trabalho realizado e fazerem uma auto e heteroavaliação da pronúncia e a entoação, tendo em conta os sons trabalhados na aula anterior. Com a colaboração de todos, foi possível diagnosticar a maior parte das falhas a corrigir. Como os alunos já sabiam como pronunciar corretamente, a atividade foi bastante profícua. Também se realizaram atividades de pronúncia com trava-línguas, conta-me um conto, adivinhas, articulando com conteúdos gramaticais a frase exclamativa, interjeições e locuções interjetivas (anexo 4). Para terminar esta primeira aula, foi lembrado aos alunos que, para além dos erros de pronúncia, também existem outro tipo erros linguístico que podem condicionar a comunicação em língua estrangeira. Assim, foi proposta a leitura e compreensão de um texto sobre falsos amigos intitulado “Falsas interpretaciones” (anexo 5). Para além de ser bastante cómico, pois originou situações bastante ridículas, os alunos aprenderam ou recordaram palavras que às vezes podem ser muito parecidas, mas têm significados completamente diferentes.

Na segunda aula, os alunos foram desafiados a dramatizarem um “*sketch*” que representasse uma situação cómica resultante de um problema de pronúncia ou de palavras incorretamente utilizadas, falsos amigos, por exemplo. Para auxiliar os alunos nesta tarefa, foram entregues cartas, a cada grupo, com exemplos de palavras que os estudantes poderiam utilizar. A poesia também foi convocada para esta aula e ficou

claro que também tem poder no que diz respeito ao ensino da pronúncia. Trabalhou-se a entoação, a ritmo e a própria rima facilitou não só a memorização, bem como a apropriação dos sons. Os alunos ouviram os poemas, mas também tiveram que completar os espaços com as letras correspondentes aos sons que ouviam (anexo 6).

Por fim, o desafio da tarefa final seria participar numa videoconferência, através da ferramenta digital *Skype*. Contudo, não era uma interação *online* trivial, pois os alunos iriam ter oportunidade de contactar, à distância, com um espanhol nativo, de Madrid. Para além de permitir o intercâmbio cultural, esta atividade teve como objetivo levar aos alunos a perceber que a pronúncia é muito importante, principalmente quando falamos com um nativo. Antes da atividade, foi-lhes explicado que deveriam falar com calma e pôr em prática todos os progressos que revelaram ao nível da pronúncia, para não comprometer a comunicação. Além disso, os alunos prepararam previamente esta conversa, pensando em temas e escrevendo algumas questões que gostariam de colocar a este convidado para a aula, sobre o seu país, a sua cultura, os seus gostos pessoais. A pessoa em questão era um professor de espanhol, natural de Madrid, que estava perfeitamente a par do trabalho que estava a ser desenvolvido com esta turma sobre a expressão e interação orais e a pronúncia. Logo, houve um esforço acrescido por parte deste interlocutor em não só articular bem as palavras do seu discurso, como também em orientar os alunos para uma pronúncia correta. Além disso, enquanto professor, nunca se esquecia de dar o devido reforço positivo sempre que havia um bom esforço de participação e boa pronúncia. A ideia era proporcionar aos alunos uma interação autêntica, considerando que tudo que é mais autêntico e tem ligação com o real contribui para aprendizagens mais efetivas. Esta atividade supera as vantagens de um material autêntico, como uma gravação audiovisual de um nativo numa situação real, que funciona como um simples *input*, pois, no caso em apreço, em que é proporcionada uma interação com o nativo, embora seja conseguida através de uma tecnologia digital, à distância, torna-se possível colmatar possíveis desvantagens do audiovisual, como, por exemplo, a falha na compreensão do discurso do nativo gravado no audiovisual por parte dos estudantes. Tal situação, poderia ter um efeito contraproducente e desmotivar o aluno. Na interação via *Skype*, e aconteceu na

experiência descrita anteriormente, o nativo pode perfeitamente reformular o que está a dizer, ajustar a velocidade da sua fala, aumentar a sua expressividade, melhorar a sua entoação. em função da sua perceção que tem relativamente ao que o(s) seu(s) interlocutor(es) está a entender da conversa, tal como o fazemos numa conversa real.

Todos estes cuidados foram tidos em conta devido à noção de que não é fácil colocar em interação através de videoconferência nativos e não nativos. Embora haja a noção que, tal como afirma Wang (2006), com os avanços das TIC, surgem novas possibilidades que prometem imensos benefícios para o ensino de línguas, mesmo à distância, como é o caso da videoconferência, também encontramos alguns estudos que apontam desvantagens. Algumas delas são apontadas também por Wang (2006), que aponta para o facto de, apesar das características do ambiente de interação de videoconferência ser semelhante à presencial e enriquecer o ambiente de aprendizagem, poder ser colocada uma pressão considerável tanto no professor quanto no aluno em tal ambiente. Para os professores não deixa de ser um grande desafio ter de lidar com as exigências intensivas da tecnologia e do aluno. Além disso, devido a vários motivos, especialmente a instabilidade dos serviços de Internet, as sessões de videoconferência podem falhar. Por isso, foram várias das precauções que foram tomadas para que tal não acontecesse. Mas, caso houvesse alguma falha, tinham já previsto medidas para resolver a falha (internet móvel pessoal, atividades alternativas, como a gravação áudio de intervenções dos alunos para enviar ao professor de Madrid e receber posteriormente respostas...). Felizmente, tudo correu como previsto. No final da atividade, os catorze alunos pronunciaram-se oralmente em língua espanhola sobre a atividade de videoconferência com um falante nativo espanhol, seguindo alguns tópicos fornecido para o efeito. Todos, sem exceção, afirmaram que a experiência foi muito positiva, sentiram a evolução ao nível da expressão oral e uma melhoria na pronúncia dos sons trabalhados que lhes conferiu outro à-vontade na hora de comunicar na língua em aprendizagem.

A quarta e última Unidade Didática (UD) contou apenas com uma aula de noventa minutos e teve como núcleo temático “Estudiar en el extranjero”. A escolha deste tema

preendeu-se com facto de ter constatado que alguns alunos revelaram interesse em estudar fora de Portugal, após a conversa por videoconferência da aula anterior com um nativo espanhol, na qual foram abordadas vivências e experiências de ensino em Espanha, como por exemplo o programa Erasmus. De facto, foi notório o envolvimento dos alunos nessa atividade comunicativa, a partir da qual perceberam bem a importância da aprendizagem que a mesma lhes proporcionou. Tal como afirma Littlewood (1996: 60), “los estudiantes probablemente se implicarán más en situaciones donde pueden ver la importancia de lo que están haciendo y aprendiendo”.

Atendendo aos resultados pedagógicos positivos verificados anteriormente, a aula começou uma vez mais com um recurso audiovisual. Desta vez foi utilizado um vídeo mais curto, ou seja, o trailer de um filme bastante conhecido sobre o programa de mobilidade Erasmus cujo cenário é a cidade de Barcelona. Mais uma vez o objetivo era motivar os alunos e fazê-los descobrir o tema da UD. A pedagogia da descoberta surge como um importante fator motivacional, desperta a curiosidade, desenvolve o sentido de autonomia e a capacidade de iniciativa, para os alunos não estarem à espera, passivamente, que lhes seja dito o que vão trabalhar em cada aula. De salientar também que o facto de ter implementado esta rotina de início das UD, que poderia não resultar, pois existe a ideia de que a repetição cansa os alunos. Pelo contrário, penso que os alunos gostam que seja estabelecida uma certa rotina de trabalho, obviamente com diversidade de materiais e temas abordados.

A atividade seguinte foi a leitura e compreensão de um texto sobre uma experiência contada por uma estudante Erasmus. Tendo em conta que a experiência era contada no passado, veio a propósito uma revisão do “pretérito indefinido” e do “pretérito imperfecto”. Mais uma vez as regras foram recordadas em contexto comunicativo com a orientação do professor e a explicitação dos alunos, que perceberam que a gramática estava ao serviço da comunicação.

Para praticar um pouco estes tempos verbais, seguiu-se a exploração da canção de Amaral “Marta, Sebas, Guille y los demás” (anexo 7). Os alunos completaram os espaços da letra com as formas verbais conjugadas nos tempos alvo de revisão. Além disso, a canção enquadrava-se perfeitamente na temática desta UD, uma vez que abordava o

tema da amizade que consegue ser mais forte do que os problemas, as separações ou distâncias. Assim, a conclusão a retirar é que, mesmo que tenhamos de nos ausentar para uma experiência no estrangeiro, como Erasmus, as verdadeiras amizades não acabam. Para além da correção e verificação das aprendizagens no que diz respeito às formas verbais, também registei com agrado alguma evolução por parte dos alunos na pronúncia de alguns sons contidos nas palavras da canção como o [b] em “tuvo”, o [r̄] em “guitarra” e “rebelde”, o [x] em “hijo”. Porém ainda se notava algumas dificuldades no [θ] que às vezes ainda saía [s] em alguns casos “ençima” ou “Barçelona”, provavelmente influência da língua materna. Contudo, este caso de seseo, não é propriamente um erro, uma vez que apenas uma muito pequena parte dos hispanofalantes articulam a interdental fricativa surda oral.

A tarefa final consistiu num momento de expressão e interação oral, no qual os alunos, sob a orientação do professor, conversaram sobre as várias situações que ocorrem entre amigos, experiências que implicam separação, como ir estudar para o estrangeiro. Foi interessante notar nesta parte final que quando os alunos estavam mais descontraídos a falar e interagir entre pares, apareciam mais erros de pronúncia em relação ao que se verificara na atividade anterior, na qual tinham de estar mais concentrados para dar uma resposta certa ao professor.

3. Reflexão sobre os resultados obtidos

Neste ponto, iremos apresentar uma breve análise dos resultados obtidos a partir das atividades implementadas ao longo das quatro unidades didáticas explanadas anteriormente. Os dados apresentados foram recolhidos a partir de notas pessoais do diário de bordo do professor; comentários da supervisora, orientadora e colegas de estágio; gravações áudio e vídeo captadas nas aulas; dois inquéritos de autoavaliação e opinião dos alunos: um sobre os progressos registados ao nível da expressão e interação orais, bem como a pronúncia (anexo 8) e outro sobre o impacto que as diferentes atividades propostas ao longo das quatro unidades didáticas tiveram ao nível das dificuldades detetadas inicialmente (anexo 9). Assim, após o devido tratamento de dados,

analisar-se-á a informação e tecer-se-á algumas reflexões sobre os objetivos alcançados e possíveis melhorias em futuras investigações em relação ao que foi feito.

Em primeiro lugar, convém recordar alguns dos objetivos a que nos propusemos neste estudo para se analisar objetivamente as atividades levadas a cabo e o que se conseguiu alcançar com a implementação das mesmas. A intenção inicial de não só aproveitar ao máximo os recursos tecnológicos de que a escola dispunha, como também conseguir conjugá-los com metodologias ativas que motivassem o aluno e o colocassem no centro da sua aprendizagem foi ao encontro das expectativas traçadas. Aliás, a explanação das estratégias e atividades espelham bem essa realidade que foi corroborada nos vários comentários de quem assistiu às aulas (supervisora, orientadora e colegas de estágio). Embora esta evidência não se relacione diretamente com o tema do presente relatório, com base as opiniões dos alunos, recolhidas a partir dos inquéritos atrás mencionados, constatamos, tal como o gráfico ilustra, que as atividades propostas, principalmente aquelas em que foram utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) motivaram todos os alunos da turma, sem exceção, a participar e querer aprender mais.

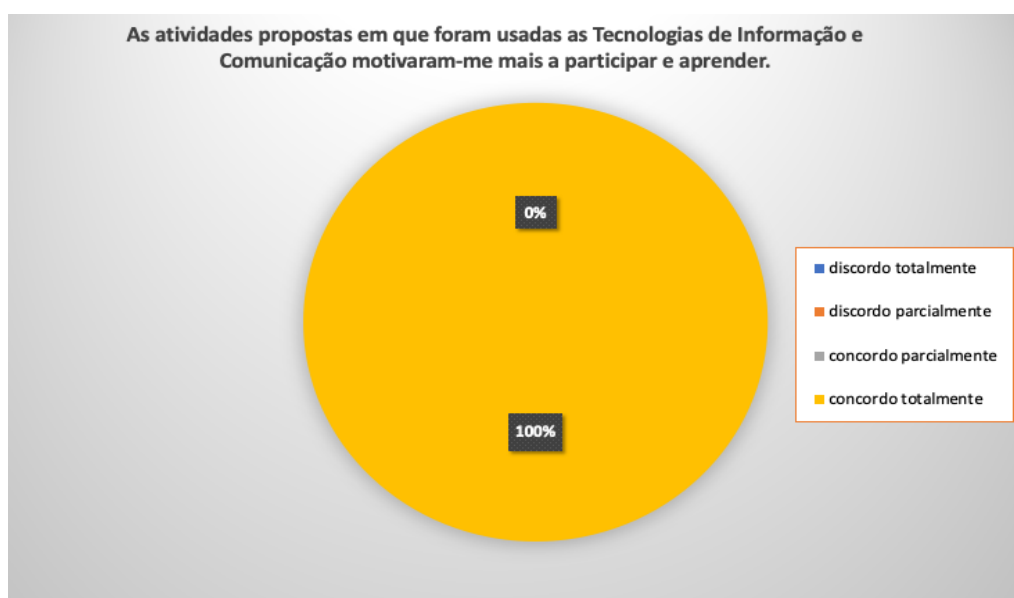


Gráfico 3 – Influência das TIC na motivação

Além disso, conseguimos verificar alguma evolução noutro aspeto referido na observação inicial das aulas. A alteração de algumas estratégias possibilitou uma melhoria na organização da participação dos alunos. Não só na perspetiva dos professores, mas também dos próprios alunos que, globalmente, concordaram com essa evolução (78%). Tal como podemos verificar neste gráfico que reflete a autoavaliação dos discentes neste parâmetro, apenas 22% (3 alunos) referiram que raramente participavam de forma mais organizada.



Gráfico 4 – Organização na participação em aula

A opinião dos alunos sobre a utilização de vídeos associada à pedagogia da descoberta confirma o que foi referido anteriormente sobre a utilização recorrente desta estratégia, que se revelou muito eficaz. Este gráfico mostra bem o assentimento total (86%) por parte da turma relativamente à motivação para aprender e participar aquando da utilização de vídeos para chegar aos núcleos temáticos das Unidades Didáticas.



Gráfico 5 – Utilização de vídeos para descobrir e motivar

No que concerne a outras atividades que visaram uma melhoria da expressão e interação orais e da pronúncia, os alunos foram unânimes (100%) em concordar que os “juegos de roles” são muito eficazes na melhoria da expressão e interação orais.



Gráfico 6 – Melhoria da expressão oral (“juego de roles”)

Nesta atividade, é importante referir a importância e as vantagens do trabalho ter sido realizado em pequenos grupos. Facilitou bastante a troca de ideias, fomentou a interação entre os elementos do grupo e ajudou a rentabilizar a criatividade dos alunos, para além de permitir aos mais tímidos uma participação que não seria possível numa atividade realizada com todo o grupo-turma. Contribuiu muito para melhorar a oralidade dos alunos e para aprendizagens mais significativas. Tal como referem os autores do *Diccionario de términos clave de ELE*, Martín Peris et al. (2008),

las investigaciones en el aula llevadas a cabo a partir de la década de 1980 inciden en la necesidad de fomentar la interacción mediante el trabajo en grupos reducidos. En la instrucción dirigida a toda la clase sólo puede hablar una persona a la vez, y los aprendientes tímidos o más reflexivos pueden no hablar en absoluto. Sin embargo, cuando los aprendientes trabajan en grupos de dos a cuatro componentes, cada miembro puede participar más y por tanto los momentos de aprendizaje activo en una sesión de clase aumentan considerablemente.

Quanto à utilização das canções, 71% dos alunos concordaram totalmente com o facto de esta estratégia ter sido eficiente no diagnóstico das suas dificuldades na pronúncia.

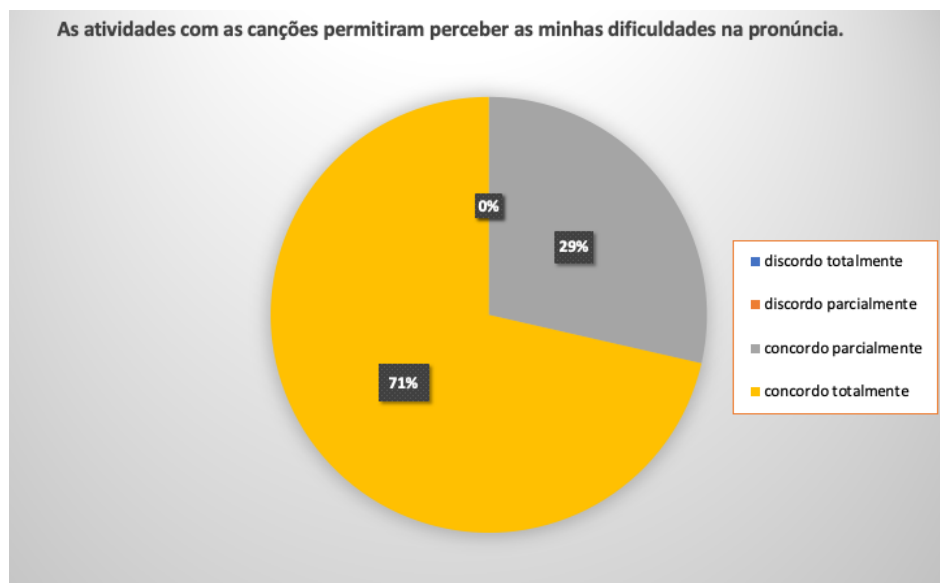


Gráfico 7 – As canções e a pronúncia

Questionados sobre a eficácia das atividades escolhidas (o jogo “tabú”, travalínguas, “conta-me um conto”, adivinhas, poesia), todos reconheceram que estas foram úteis para os ajudar a melhorar os seus erros de pronúncia, excetuando um aluno (7%), que discordou parcialmente.

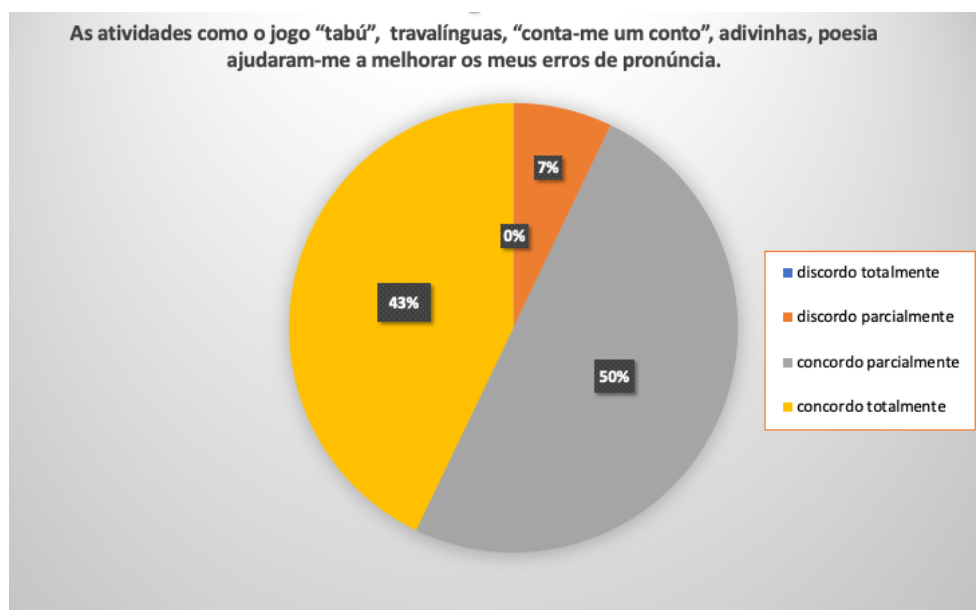


Gráfico 8 – Atividades para melhorar a pronúncia

Após opinarem sobre o trabalho mais direcionado para a prática e consequente melhoria da pronúncia, os alunos concordaram amplamente com a ideia de que a interação com o nativo por videoconferência, via *Skype*, foi bastante útil para se aperceberem da sua evolução ao nível da pronúncia. Como o gráfico mostra, não houve nenhuma discordância no que toca a este assunto.

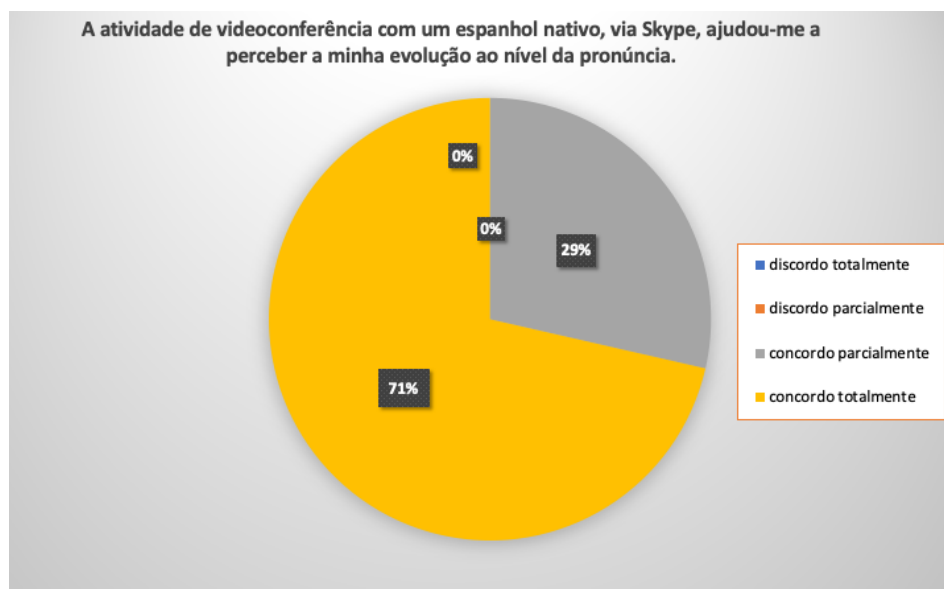


Gráfico 9 – Atividades para melhorar a pronúncia (videoconferência *Skype*)

Com base em comentários e troca de ideias com a orientadora de estágio no final da aula em que se realizou esta atividade, podemos mesmo afirmar que se notou também uma franca evolução no que diz respeito à expressão e interação orais neste grupo de alunos. Recordamos que existia, na observação inicial, alguma timidez e receio dos erros de pronúncia ao ponto de inibir bastante a expressão e interação em língua estrangeira. Ora, após a implementação de várias atividades e estratégias de melhoria, constataram-se mudanças neste aspeto. Com efeito, esta experiência bastante inovadora, pelo menos naquela altura em que não era muito comum usar-se em sala de aula, acabou por provar que a interação com um nativo, para estudantes não nativos, também pode transmitir confiança, pois, quando o não nativo sente que está a conseguir algo que à partida poderia não estar ao seu alcance, isto é, comunicar quase de igual para igual com um falante que

possui um nível de proficiência linguística superior ao dele, poderá sentir um “empoderamento linguístico” que seja bastante benéfico para a sua autoestima e capacidade de se expressar e interagir em língua estrangeira. Num estudo de Lee (2004), afirma-se que a experiência de colocar nativos com não nativos a comunicar em língua espanhola afigura-se como uma experiência que faz ascender os não nativos, tendo em conta a ajuda que os nativos lhes proporcionam. Além disso, os não nativos apreciaram, nesse estudo, a condição única de aprendizagem de serem expostos a uma ampla gama de discursos funcionais da linguagem produzidos pelos nativos. A autora acaba por salientar dois aspetos importantes a ter em conta, uma vez que podem afetar a qualidade da interação *online*, a saber, o nível linguístico e as diferenças de idade. Na experiência levada a cabo, no nosso caso, havia alguma diferença de idades entre o professor de espanhol nativo, cuja idade andaria na faixa etária dos 30 a 35 anos, e o grupo de alunos cujas idades se situavam entre os 16 a 18 anos. Porém, nenhum dos fatores a que se aludiu anteriormente afetaram a qualidade da interação. Não é demais voltar a referir que o nativo escolhido estava perfeitamente a par do estudo que estava a se implementado nesta investigação e, portanto, tinha preparado algumas partes do seu discurso, tal como também os alunos tinham preparado algumas questões e intervenções. Obviamente, os alunos não sabiam deste arranjo prévio e a conversa desenrolou-se de uma forma muito natural e espontânea, tal como foi possível ouvir e confirmar na gravação áudio mais tarde.

Os resultados relacionados com a melhoria dos alunos ao nível da participação, da expressão e interação orais e pronúncia e devido ao receio em errar foi perceptível não só a partir de gravações de aula e da observação direta do desempenho dos alunos durante as atividades propostas, como também a partir da perspetiva dos discentes quando lhes foi pedido a sua opinião. A questão foi colocada de duas diferentes formas para comparar as respostas dadas. Neste primeiro gráfico, notamos que apenas 7% (um aluno) referiu que ainda tinha quase sempre receio de participar devido a erro de palavras mal utilizadas ou erros de pronúncia. Mas o que é digno de registo para o nosso estudo é que a maioria da turma (64%), no fim das aulas assistidas e da experiência levada a cabo, referiu já não ter medo de participar por esse motivo. Junta-se a essa percentagem 29% do grupo que

raramente sente receio. Apenas um aluno demonstrou ainda sentir quase sempre esse medo, como podemos observar no seguinte gráfico.



Gráfico 10 – influência dos erros de pronúncia na participação

A questão foi colocada em outros moldes, que acabam por confirmar a análise anterior. Apesar de ainda se registarem alguns erros de pronúncia, o que é perfeitamente normal e aceitável, se considerarmos que estes alunos estavam num nível intermédio (B1), 79% dos estudantes afirmaram que se sentem mais confiantes quando se expressam em língua espanhola, ou seja, estes resultados confirmaram a ideia anterior. Como podemos ver no gráfico, apenas um aluno (7%), não sente mais confiança em relação ao início da experiência.

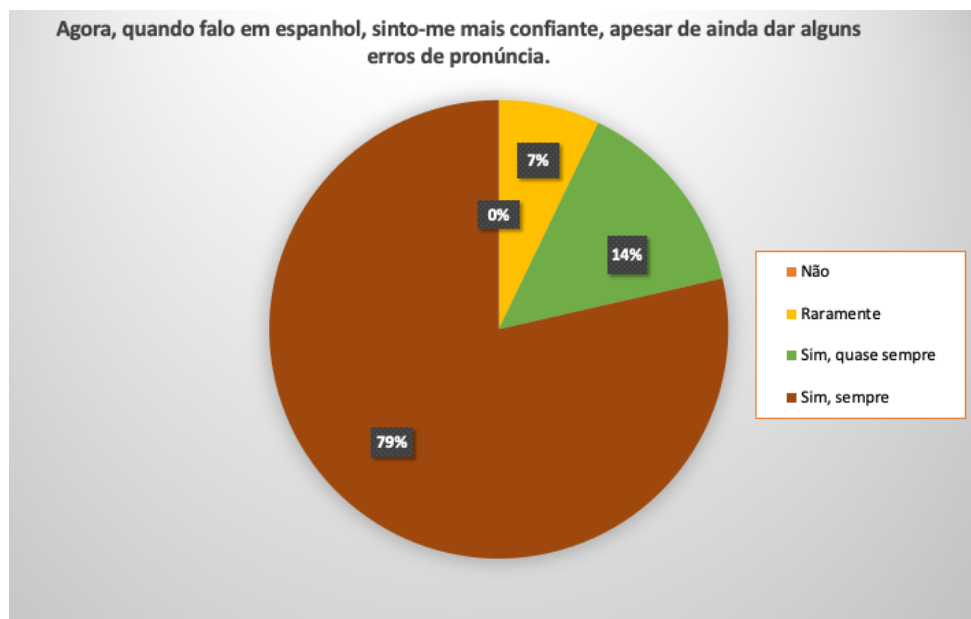


Gráfico 11 – influência da melhoria da pronúncia na expressão oral

Outra questão importante a analisar, após a implementação de várias atividades e estratégias durante as aulas, é o sucesso alcançado na melhoria e desenvolvimento da pronúncia. Comparamos a opinião dos alunos sobre esta evolução e melhoria com uma análise das gravações de vídeo do “juego de roles” do concurso televisivo, recolhidas na primeira UD (início da investigação), e as gravações áudio da interação por videoconferência com o nativo (terceira UD). Chegamos à conclusão que na interação com o nativo espanhol, de facto, os alunos estavam mais à vontade e havia uma certa fluidez no discurso, mas ainda eram perceptíveis alguns erros de pronúncia, ou seja, apesar de os alunos sentirem que tinham melhorado bastante a sua pronúncia, não podemos afirmar categoricamente que os problemas relacionados com os erros de pronúncia verificados nas gravações da interação do concurso televisivo e em outras atividades das primeiras unidades (antes de se realizar o trabalho de melhoria da competência fónica), tenham ficado resolvidos. Uma das situações verificadas, a título de exemplo, o *ceceo* e o *seseo*, é abordada por Falcão (2009: 37 e 38) na sua investigação:

corresponde à pronúncia das letras *z*, *c* (antes de *e*, *i*) e *s*, como nas palavras *zapato* [θapáto] e *cielo* [θiélo], como o fonema fricativo linguointerdental /θ/. Este fenómeno é próprio do espanhol falado na Espanha. O *seseo* refere-se à pronúncia daquelas mesmas letras como o fonema linguoalveolar /s/ e é típico das zonas hispano-americanas.

Embora com menos frequência que no início, os alunos que já tinham conseguido articular o fonema fricativo linguointerdental /θ/, inexistente no sistema fonológico da sua língua materna, ao fazer o esforço em conseguir utilizar este som, acabaram por pronunciar não só os grafemas *c* (antes de *e*, *i*) e *z* (antes de *a*, *o* e *u*) mas também o grafema *s* de forma igual, originando o chamado *ceceo*, erro não aceite pela norma. Por outro lado, havia alunos que não tinham conseguido integrar o fonema /θ/ no seu leque articulatorio e realizavam o fonema /s/ generalizado aos os grafemas *c* (antes de *e*, *i*) e *z* (antes de *a*, *o* e *u*), em vez de pronunciar o som [θ], fenómeno chamado *seseo*, que é típico de alguns países hispano-americanos e até existe em algumas regiões de Espanha. O “*seseo*” é aceite, contudo, o “*ceceo*” não é aceite pela norma padrão. Foi então explicado aos alunos estes fenómenos e que a generalização do fonema fricativo linguointerdental /θ/ às palavras com o o grafema *s* era considerado um erro que deveria ser evitado. Já entre a pronúncia correta do som [θ], só com os grafemas *c* (antes de *e*, *i*) e *z* (antes de *a*, *o* e *u*) e o chamado *seseo* se colocava a questão de ambos serem aceites, pois como refere (Poch, 1999: 25):

Igualmente, existe una única consonante "interdental" (realizada, como indica el término, colocando la lengua entre los dientes): la primera de las palabras "cine", "zapato". Es de especial interés comentar aquí que este sonido es propio del español hablado en España – y no en todo el territorio – y es prácticamente inexistente en las variedades de español hablado en América donde se realiza siempre el sonido [s]: [θine] [θapato] peninsulares dan [sine] [sapato] en América.

Sobre a dúvida de como saber qual delas pode ou deve ser ensinada, Falcão (2009: 95) diz-nos:

Sobre a norma a ser ensinada, sugerimos que o professor ensine aquela com a qual esteja mais familiarizado, sem, no entanto, apresentá-la como a única forma “correta” do idioma ou censurando outras variações apresentadas pelos alunos. Seria apropriado também que o professor apresentasse aos alunos mostras de outras variedades dialetais.

Além disso, a generalização do [b] foi maioritariamente conseguida e na produção da vibrante múltipla [r̃] houve também melhorias, ainda que houvesse algumas confusões quando o som [x] surge em proximidade como em “roja”. Em suma, as melhorias não foram propriamente excepcionais. No entanto, na opinião dos alunos, metade (50%) da turma sentia quase sempre uma melhoria na sua pronúncia e 29% achavam que tinham conseguido superar os erros. Apenas 21% (três alunos) raramente sentia uma melhoria na sua pronúncia em língua espanhola.

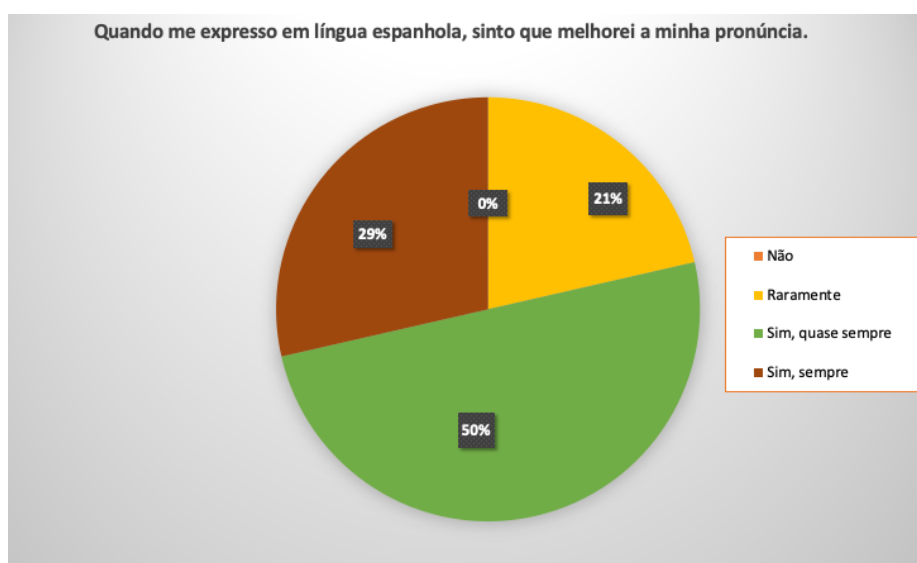


Gráfico 12 –Melhoria da pronúncia

Na verdade, os alunos ainda continuavam a cometer erros de pronúncia, mesmo nos sons bastante trabalhados. Mesmo num contexto em que professor e aluno se importam e investem na melhoria da pronúncia é expectável que os erros sejam menos frequentes, contudo continuarão a ocorrer (HAMMERLY, 1973 : 106). No entanto, o que é realmente interessante destacar é que os estudantes ganharam a sensação de que estavam melhor, fruto do esforço e empenho nas diferentes atividades implementadas. Com efeito, isso fez com que a inibição desvanecesse e, na minha opinião, esse é o resultado mais interessante deste estudo.

Assim, podemos concluir que, em função da percepção que o falante da língua estrangeira tem do seu desempenho linguístico, neste caso ao nível da pronúncia, isso acaba por ser determinante na confiança e eficácia da sua produção e principalmente da sua interação na língua estrangeira.

Conclusão

Conseguir finalmente redigir este relatório-tese após terem passado dez anos desde a conclusão do estágio pedagógico profissional afigura-se como um prenúncio de boa esperança, tendo em conta todas as tormentas e os diversos obstáculos que teimavam em surgir e iam impedindo a concretização deste projeto. Levar a cabo tal tarefa, considerando a distância temporal 2012 e 2022, foi verdadeiramente árduo e complexo. Mas, como dizia Fernando Pessoa: “Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena”. Na verdade, não foi fácil reunir todos os dados necessários, organizar a informação para finalmente conseguir apresentar o projeto idealizado na altura e ir adicionando contributos considerados úteis e pertinentes na atualidade. Ainda assim, posso afirmar que foi uma experiência muito enriquecedora e, apesar de já exercer a profissão de docente antes deste estágio, que me permitiu aprender bastante, proporcionando reflexões muito profícuas sobre a minha prática pedagógica. Além disso, toda a escrita sobre a narração das atividades práticas permitiu-me recordar a boa relação pedagógica criada com os alunos, reviver as experiências francamente positivas com as turmas a quem lecionei no meu ano de estágio, principalmente a turma de 11.º ano. A forma como esta turma, ao longo do ano, melhorou o seu desempenho ao nível autoconfiança, da participação, da expressão oral com o trabalho da competência fónica foi assinalável.

No que toca aos objetivos traçados, o trabalho proporciona reflexões produtivas sobre o ensino da pronúncia, alertando para a necessidade de operar uma mudança na forma como é encarada a sua importância na didática de ELE. Ensinar os alunos a pronunciar corretamente pode trazer uma evolução na aprendizagem da LE e melhores resultados inclusivamente nas outras competências. Como refere Rigol (2005: 3):

Como docentes nos preocupa este contraste en el dominio de las diversas destrezas; mejorar los resultados en el dominio de las habilidades orales e igualarlos a las escritas nos parece imprescindible para seguir avanzando en la didáctica de la LE. Estamos convencidos de que lograr unos mejores resultados en la lengua oral, contemplada tanto desde la producción como desde la

percepción, depende directamente de un cambio en la enseñanza de la pronunciación.

Com o levantamento das dificuldades dos alunos ao nível da pronúncia de alguns sons, foram alcançados progressos evidentes. Embora não se tenha conseguido resolver todos os problemas fonéticos, ficou provado que os alunos que possuam uma base fonética mais segura, terão também uma maior confiança no exercício da produção oral. Mais, sem essa segurança na pronúncia por parte do aluno, dificilmente poderá surgir em aula de forma correta e espontânea a desejada interação oral em língua estrangeira.

Assim, concluiu-se com este estudo que os alunos aumentaram a autoestima e ganharam mais confiança na expressão oral ao conseguir corrigir alguns dos erros de pronúncia que inibiam a sua participação na aula e nas atividades propostas. Os meios de comunicação e o digital constituíram um auxílio precioso para detetar problemas ao nível da produção oral e da pronúncia, mas também para os ajudar a colmatar. A partilha dos trabalhos realizados pelos alunos de produção televisiva (a entrevista a um grupo musical para um concurso televisivo) em suporte de vídeo via *YouTube*, a utilização da videoconferência via *Skype* com um professor de espanhol nativo (numa altura em que nunca imaginávamos que a videoconferência fosse fazer parte de uma realidade tão recorrente na sala de aula no recente contexto de pandemia), ou seja, com todas as vantagens inerentes: o contacto multisensorial (som e imagem vídeo, não apenas a parte auditiva, com a vantagem de ver a correta imagem de como é articulado o som, por exemplo, na articulação da consoante bilabial b a diferença do ponto articulatorio da labiodental fricativa v torna-se evidente) com o modelo de uma boa pronúncia dentro da aula de ELE, a motivação para os alunos levarem ao expoente máximo o seu esforço e concentração para pôr em prática as aprendizagens de modo a se fazerem entender e conseguirem uma comunicação real e não de diálogo criado e simulado como acontece frequentemente em contexto de sala de aula.

Por um lado, pretendeu-se provar que os meios de comunicação e o digital podem ser um bom auxílio para o ensino da pronúncia, por outro, espera-se que este trabalho sirva de inspiração para futuras investigações no âmbito destas áreas, trazendo

inovações que possam contribuir para o ensino da pronúncia das línguas estrangeiras, quem sabe a implementação de novas metodologias ativas aliadas a ferramentas digitais cada vez mais desenvolvidas como, por exemplo, a aplicação *Elsa speaking*. Veremos o que nos reserva o futuro.

Referências

Agustín, M. P. (2007). *La importancia de la lengua oral en la clase de ELE*. In CVC Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes. Disponível em: «http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf». Acedido a 9/08/2022.

Alvar, M. (dir.) (2000). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona, Editorial Ariel, S.A.

Baralo, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*. In Carabela, 47, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 5-36. Madrid: SGEL. Disponível em: «https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_005.pdf». Acedido a 11/08/2022.

Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponível em: «http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm». Acedido a 6/08/2012.

Casal, I. (1997). *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación*. Boletín ASELE, Actas VIII, 463-472.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa. Disponível em: «http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf». Acedido a 10 de agosto de 2022.

Cunha, C., & Lindley, C. (1997). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Escudero, D., & Carranza, M. (2015). *Nuevas Propuestas Tecnológicas para la Práctica y Evaluación de la Pronunciación del Español como Lengua Extranjera*. In L Congreso Asociación Española de Profesores de Español. Disponível em: «<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/27850/1/escudero15b.pdf>». Acedido a 15 de junho de 2022.

Falcão, C. A. (2009). *Ensino de pronúncia no curso de espanhol no núcleo de línguas da UECE: Diagnóstico e proposta didática*. (Tese de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Ceára). Disponível em: «http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c_o_obra=161489». Acedido a 17 de setembro de 2022.

Fuente, J. I. (2020). *Gamificação em Práticas com Leitura Literária*. Anais, XIX Encontro de Letras de 2020. Disponível em: «<https://anais.ueg.br/index.php/sielli/article/view/14261/11268>». Acedido a 6 de setembro de 2022.

Gallisson R. & Coste D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra. Editora: Almedina.

Gelabert, M. J., Bueso I. e Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco-Libros.

Gouveia e Restivo (1999). *O Futuro da Internet*. Lisboa: Edições Asa.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco-Libros.

Guitart, J. (2004). *Sonido y Sentido. Teoría y práctica de la pronunciación del español con audio CD*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

Hammerly, H. (1973). *The correction of pronunciation errors*. The modern language journal, vol. 57, nº 3, 106-110. Disponível em: «<http://www.jstor.org/stable/323926>». Acedido em 20 agosto 2022.

Illán, I. (2018). *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*. In I Congreso de Español Como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico. Disponível em «https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf». Acedido a 20 de agosto de 2022.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español (PCIC)*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. Disponível em: «https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm». Acedido a 23 de julho de 2022.

Leal, C. (2010). *A Pronúncia nas Aulas de Língua Estrangeira*. Disponível em: «<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54912/2/tesemestcecileal000122812.pdf>». Acedido a 23 de julho de 2012.

Lee, L. (2004). *Learner's perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. Language Learning & Technology*, v.8 (n.º 1), 83-100.

Disponível em: «https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25231/1/08_01_lee.pdf».

Acedido a 18/08/2022.

Leffa, V. J. (2020). *Gamificação no ensino de línguas. Perspectiva*. v. 38, nº 2, 01-14, 2020.

Disponível em: «https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/gamificacao_ensino_linguas.html».

Acedido a 6 de setembro de 2022.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

Martín Peris, Ernesto *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid,

SGEL. Disponível em: «https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele».

Acedido a: 16/08/2022.

Mathelot, P. (1982). *A Telemática*. Lisboa, Edições 70: Presses Universitaires de France.

Melero Abadía, P. (2004). *Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa*. In Sánchez Lobato J. & Santos Gargallo I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 689-714). Madrid: Sociedad Española de Librería.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Sonsoles Fernández (Coord.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 11º Ano*. Sonsoles Fernández (Coord.). Lisboa: Ministério da Educação.

Navarro Tomás, T. (1950). *Manual de Pronunciación Española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto “Miguel de Cervantes”. Publicaciones de la revista de filología española.

Odisho, E. (2007). *A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation*. In Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto - Vol.2. Disponível em: «ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6862.pdf». Acedido a: 20/05/2012.

Otlowski, M. (1998). *Pronunciation: what are the expectations?*. In The Internet TESL Journal, Vol. IV, No.1. Disponível em: «<http://iteslj.org/Articles/Otlowski-Pronunciation.html>». Acedido a 9/08/2022.

Paiva, V. (2008). *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Disponível em: «<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>». Acedido a 17/08/2022.

Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Editorial Edinumen.

Poch Olivé, D. (2004). *La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera Localización*. In redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN-e 1571-4667, Nº. 1. Disponível em: «<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925305>». Acedido a 11/08/2022.

Poch Olivé, D. (2009), *La corrección fonética en español lengua extranjera*. In Revista MarcoELE,8. Disponible em «http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf». Acedido a 30 de agosto de 2015

Postic, M. (1979). *La Relation Educative*, PUF, Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris.

Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves de 2010-2014.

Quilis, A., & Fernández, J. (1996). *Curso de Fonética y Fonología Españolas* (15ª ed.), Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Richards, C. J., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. (J. Jesús Zaro, Trad.). Madrid: Cambridge University Press.

Rigol, B. M. (2005). *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras*. Phonica, vol.1. Disponible em: «http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf». Acedido a 14/09/2022

Santos Gallardo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Editorial Sintesis.

Saroli, A. (2010). *¡Español en vivo! Un nuevo enfoque al material utilizado en la práctica audiovisual en la clase de español*. In RedELE, nº. 18, Acadia University. Disponible em: «<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c56ca2c4-4393-4f12-aa3e-22580eea241c/2010-redele-18-06saroli-pdf.pdf>». Acedido a 10/08/2022

Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

Tamo, D. (2009). *The Use of Authentic Materials in Classrooms*. In LCPJ, artigo nº. 9. Disponível em: «https://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf». Acedido a 4/09/2022.

Torrego Gómez, L. (2007). *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM, Madrid.

VVAA (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

Veloso, J. (1999). *Na Ponta da Língua. Exercícios de Fonética do Português*, Porto, Granito.

Wang, Y. (2006). *Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning*. In: ReCALL, v. 18, 122-45. Disponível em: «https://www.researchgate.net/publication/29462031_Negotiation_of_meaning_in_desktop_videoconferencing-supported_distance_language_learning». Acedido a 18/08/2022.

Anexos

Anexo 1

Canción *Perdóname* de Pablo Alborán con Carminho - 11ºD

Escucha la canción y rellena los huecos con las palabras adecuadas.

Si alguna vez preguntas el por qué,...
no sabré decirte la razón,
yo no la sé,
por eso y más
perdóname...

Ni una sola palabra más,
no más besos al alba,
ni una sola caricia habrá,
esto se acaba aquí,
no hay manera ni forma
de decir que sí.

...una sola palabra más,
no más besos al alba,
ni una sola caricia habrá,
esto se acaba aquí
no hay manera ni forma
de decir que sí.

Si alguna vez
creíste que por ti
o por tu culpa me marché,
no fuiste tú,
por eso y más
perdóname...

Si alguna vez te hice sonreír,
creíste poco a poco en mí,
fui yo lo sé,
por eso y más
perdóname...

Ni una sola palabra más,
no más besos al alba,
ni una sola caricia habrá,
esto se acaba aquí,
no hay manera ni forma
de decir que sí.

Siento volverte loca
darte el veneno de mi boca,
siento tener que irme así
sin decirte adiós.

<http://www.youtube.com/watch?v=K1BhmwNCN7Y>

Anexo 2

La ciudad – 11ºD

Visionado activo del vídeo “Mi ciudad: Barcelona”

¡Ojo! Visionarás el vídeo en **tres partes** diferenciadas:

- 1) presentación de la ciudad de Barcelona;
- 2) la rutina en los días laborables y el transporte;
- 3) actividades en el tiempo de ocio.



1) presentación de la ciudad de Barcelona.

1.1 Completa con la información que ahora sabes sobre Barcelona.

- Sé que Barcelona está en el _____.
- Sé que tiene más de _____ de habitantes.
- Sé que hay _____ millones de habitantes contando las ciudades de alrededor.
- Sé que hay una calle muy famosa: _____.
- Sé que tiene el parque de la _____.
- Sé que tiene un monumento muy famoso: _____.
- Sé que tiene un museo que es la _____.

1.2 ¿Sabes qué hacen estas personas? Lee el texto y complétalo con las siguientes palabras. Así puedes saber más cosas de ellas.

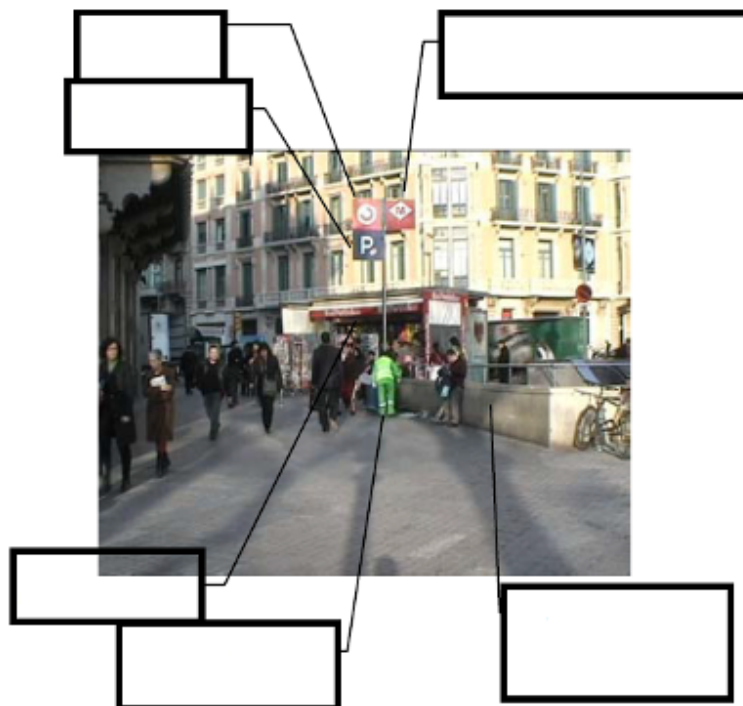
monedas	vaca	Las Ramblas	quietas	disfrazar
---------	------	-------------	---------	-----------



Son estatuas humanas que hay en (1) _____. Están completamente (2) _____. Si te gustan, puedes darles unas (3) _____. Algunas están sentadas. Otros están de pie. Se pueden (4) _____ de muchas cosas: de soldado de la II Guerra Mundial, de legionario romano, de (5) _____, etc.

1.3 Fíjate en la foto y encuentra... :

1. un quiosco de prensa
2. un empleado de la limpieza
3. una boca de metro
4. una señal de parking
5. una señal de tren de cercanías
6. una señal de metro



Lee las siguientes frases, fíjate en las palabras destacadas y asegúrate de que conoces su significado.

- ☐ **Arriba** hay tres señales.
- ☐ **Abajo** hay tres señales.
- ☐ El quiosco está **delante de** la boca de metro.
- ☐ **Detrás del** quiosco hay un edificio.
- ☐ **A la izquierda** hay dos bicicletas.
- ☐ **A la derecha** hay dos bicicletas.
- ☐ **Dentro de** la boca de metro hay un empleado de la limpieza.
- ☐ **Al lado de** la boca de metro hay un empleado de la limpieza.
- ☐ **A la izquierda** hay personas caminando.
- ☐ **A la derecha** hay personas caminando.

1.4 Las frases se refieren a la foto de esta página, pero unas son falsas y otras son verdaderas. Marca (X) sólo en las falsas.

2) la rutina en los días laborables y el transporte

A) Antes de visionar

¿Cómo va la gente a trabajar o a estudiar? Escríbelo debajo de cada foto. Si no sabes su nombre, fíjate en el vídeo.



a. _____



b. _____



c. _____



d. _____



e. _____



f. _____

B) Mientras visionas

1. uno de los medios de transporte de la actividad anterior no aparece en el vídeo. descúbrelo:

2. fíjate en:

- los horarios de trabajo.
- el trayecto en metro que hace la persona cuando va a trabajar.

Después de visionar

1. Responde a las preguntas.

a. ¿A qué hora empiezan a trabajar en una oficina?

b. ¿A qué hora empiezan los colegios?

c. ¿A qué hora acaban de trabajar en las oficinas?

d. ¿A qué hora acaban los colegios?

2. ¿Recuerdas el trayecto que explican en el vídeo? Coloca estas acciones en el orden correcto.

- ✓ Primero _____.
- ✓ Después _____.
- ✓ Luego _____.
- ✓ Por último _____.

3. Sigue en este plano el viaje que hace para ir al trabajo. Después completa el texto.



Primero monta en la estación de (1)_____, en la línea (color) (2)_____. Después pasa por la estación de (3)_____. Luego llega a la estación de (4)_____. Allí hace transbordo, sube en las escaleras mecánicas y camina por un largo pasillo. Monta en la línea (color) (5)_____. Después pasa por la estación de (6)_____ y su última estación es (7)_____.

3) actividades en el tiempo de ocio.

En esta tercera parte, el vídeo nos enseña cosas que se pueden hacer en el tiempo libre en la ciudad. Indica 3 actividades:

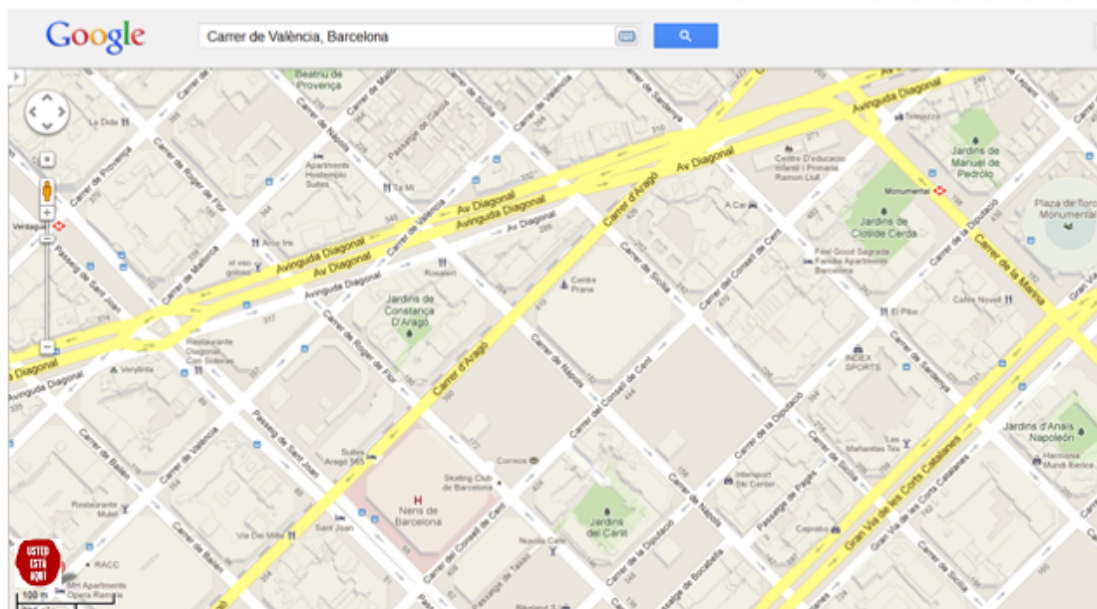
Fuente: elaboración propia y adaptada de otras actividades en <http://www.educacion.gob.es/redele>

¿Vamos a caminar un poco?

Estás de vacaciones en Barcelona en los "MH Apartments Opera Rambla", carrer de València. Juan, tu amigo catalán, te ha enviado un mensaje para quedar. Sigue sus indicaciones e indica donde has llegado...

"Sigue recto y gira a la derecha, después tienes que girar a la izquierda y seguir todo recto carrer d'Aragó. En el cuarto cruce, gira a la derecha (carrer de Sicilia) y vuelve a girar a la izquierda. Sigue todo recto, pasando dos cruces".

Has llegado al sitio donde Juan había quedado con sus amigos para comer. ¿Dónde estás?



Fuente: elaboración propia con imagen de google maps

Anexo 3

Canción *En la ciudad de Amparanoia* – 11ºD

Vas a escuchar una canción que habla sobre las grandes ciudades.
Presta atención y completa los espacios en blanco con las palabras adecuadas.

En la ciudad
hay mucha tribu, mucho barrio
hay poco saldo, mucho banco
aves de paso que se quedarán

En la ciudad
todo se paga con tarjeta
aquí la gente es muy discreta
y por la calle no te van a mirar

En la ciudad
todo es prisa, atasco, coche
ruido, consumo, oferta, derroche
busca el paraíso en tu ciudad.

Flores de cemento vi crecer
nada es lo que te parece
día presión, noche pasión

siempre amanece
en la ciudad (3x)
(Y dice la trompeta "mira")

En la ciudad
si no te paran te atropellan
sin papeles no vale la pena
nadie trabajo te va a dar

Y en negro te van a pagar
La mafia se va aprovechar (2x)

Ay soledad, no me dejes soledad
No te vayas soledad
Ay soledad
La soledad se apodera de la ciudad
Hay miedo, no hay sistema de seguridad
Templos de dinero, y barrios de cartón
Busca las raíces y sueña que será mejor

En la ciudad...

http://www.lyricsmode.com/lyrics/a/amparanoia/en_la_ciudad.html

Anexo 4

¿Cómo dices? La pronunciación – 11ºD

Actividades de pronunciación

1. Trabalenguas

Todo el mundo conoce lo difícil que es poder decir un trabalenguas con la máxima rapidez sin que se te trabe la lengua.

En este juego vamos a intentar conseguirlo. Para eso necesitamos 3 grupos. Cada grupo repite el mismo trabalenguas y el resto de la clase se convertirá en jurado del concurso.

Escucha bien el trabalenguas que tu profesor leerá la primera vez, despacio y haciendo hincapié en la pronunciación correcta, y después los elementos de cada grupo, por orden, tendrán que decir el trabalenguas. Según tus compañeros, el que mejor lo haya dicho con mayor rapidez y soltura, ése será el ganador del grupo.

Por fin, se realizará una final, con los 3 mejores alumnos (uno de cada grupo), nombrando así al mejor "*Trabalenguero/a*" de la clase.

1º grupo	2º grupo	3º grupo
Tengo un tío cajonero que hace cajas y <u>calajas</u> y cajitas y cajones. Y al tirar de los cordones salen cajas y <u>calajas</u> y cajitas y cajones.	"Juan tuvo un tubo, y el tubo que tuvo se le rompió, y para recuperar el tubo que tuvo, tuvo que comprar un tubo igual al tubo que tuvo."	El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.
Final: <i>María Chucena techaba su choza.</i> <i>Un techador que por allí pasaba, le dijo:</i> <i>- María Chucena, ¿tú techas tu choza o techas la ajena?</i> <i>- Ni techo mi choza, ni techo la ajena. Yo techo la choza de María Chucena.</i>		

Nombre del vencedor: _____

<http://www.cuentocuentos.net/trabalenguas>

2. Cuéntame un cuento

En este juego, vamos a elegir a dos alumnos. Salen de la clase, mientras el resto de la clase escucha un cuento que el profesor leerá en voz alta y toma algunas notas.

Entonces, hay un alumno fuera del aula que entra y entre todos tendrán que contarle la historia. Después, este alumno tendrá que contar la historia que acaba de escuchar al otro compañero que entra. El objetivo es llegar a contar una versión del cuento lo más similar posible a la versión original leída en primer lugar.

EL HADA FEA

Había una vez una aprendiz de hada madrina, mágica y maravillosa, la más lista y amable de las hadas. Pero era también un hada muy fea, y por mucho que se esforzaba en mostrar sus muchas cualidades, parecía que todos estaban empeñados en que lo más importante de un hada tenía que ser su belleza. En la escuela de hadas no le hacían caso, y cada vez que volaba a una misión para ayudar a un niño o cualquier otra persona en apuros, antes de poder abrir la boca, ya la estaban chillando y gritando:

—¡Fea! ¡Bicho!, ¡Lárgate de aquí!

Aunque pequeña, su magia era muy poderosa, y más de una vez había pensado hacer un encantamiento para volverse bella; pero luego pensaba en lo que le contaba su mamá de pequeña:

—Tú eres como eres, con cada uno de tus granos y tus arrugas; y seguro que es así por alguna razón especial...

Pero un día, las brujas del país vecino arrasaron el país, haciendo prisioneras a todas las hadas y magos. Nuestra hada, poco antes de ser atacada, hechizó sus propios vestidos, y ayudada por su fea cara, se hizo pasar por bruja. Así, pudo seguir las hasta su guarida, y una vez allí, con su magia preparó una gran fiesta para todas, adornando la cueva con murciélagos, sapos y arañas, y música de lobos aullando.

Durante la fiesta, corrió a liberar a todas las hadas y magos, que con un gran hechizo, consiguieron encerrar a todas las brujas en la montaña durante los siguientes 100 años.

Y durante esos 100 años, y muchos más, todos recordaron la valentía y la inteligencia del hada fea. Nunca más se volvió a considerar en aquel país la fealdad una desgracia, y cada vez que nacía alguien feo, todos se llenaban de alegría sabiendo que tendría grandes cosas por hacer.

<http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-hada-fea>

3. Adivina, adivinanza

No me utilizan los patos
más me llevan de apellido,
con "Z" empieza
mi nombre, ¡y ya el resto
es pan comido!

Respuesta: _____

<http://www.chistines.com/>

4. Los sentimientos a través de la voz

4.1 Intenta adivinar qué sentimientos se expresan a través de la entonación.

sorpresa * desilusión * incredulidad * ironía * conformidad

- a) ¡Ja! ¡creo en todo lo que me has dicho! _____
- b) ¡Vale! Creo en tus palabras _____
- c) ¡Qué va! ¡No te lo crees ni tú! _____
- d) ¡Ah! ¡Qué barbaridad! ¡Ha ganado cien mil euros! _____
- e) ¡Oh! ¡Vaya! ¡Y yo que esperaba verlo! _____

4.2 ¿Cómo se denomina esta clase de palabras, que introduce estas frases, y constituyen enunciados exclamativos por sí mismas? _____

Imitativas: imitan ruidos de la realidad	Expresivas: exteriorizan sentimientos	Apelativas: actúan sobre los receptores	Formularias: expresan cortesía, saludo, etc.
¡zas! ¡pumba! ¡plaf! ¡chas!	¡ah! ¡oh! ¡ay! ¡uf!	¡eh! ¡ea! ¡aupa! ¡psss! (en la pronunciación se genera una i)	¡enhorabuena! ¡hola! ¡adiós! ¡gracias!

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5

¿Cómo dices? La pronunciación – 11ºD

FALSAS INTERPRETACIONES.

Lola Amado

ANA.- Pues, ¡a ver qué hacemos!. Aquí, en medio de Portugal, con el coche averiado y sin saber ni una palabra del idioma.

SERGIO.- Eso no es ningún problema, tía. Aquí todo el mundo te entiende. Anímate, estamos de vacaciones ¡Nuestras primeras vacaciones juntos! Comemos aquí y cualquier cosa y de paso preguntamos por un taller.

CAMARERA.- Boa tarde, senhores! Que vai ser?

SERGIO.- ¡Hola! ¿Podemos comer algo?

CAMARERA.- Podem sim.

SERGIO.- Bueno, pues tenemos: “salada de alface”, sopa (esto debe ser sopa como en español), bien “sopa de cenoura”, ervilhas (¡qué nombres más raros!), “açorda alentejana”... Oye, ¿por qué no pasamos de comer?

ANA.- Yo tengo algo de hambre.

SERGIO.- Vale, así de paso le preguntamos por el taller. ¡Perdone!

(...)

SERGIO.- Bueno, vamos a pagar y de paso le preguntamos lo del taller. Perdone!... ¿Cuánto es?

CAMARERA.- Duzentos e vinte e nove escudos.

SERGIO.- Perdone, podría decirnos si hay por aquí un taller? Es que tenemos el coche averiado.

CAMARERA.- Sem problema. Eu tenho muitos. Mas, vão arranjar o carro com um talher? Como é que isso vai ser possível? (ANTE EL GESTO DE INCOMPENSIÓN DE LOS JÓVENES.) Eu trago um talher. É só um momento. (ENTRA EN LA COCINA Y ENSEGUIDA SALE CON UNA CUCHARA, UN CUCHILLO Y UN TENEDOR.) Aqui têm um talher. Mas acho que isto não vai servir para arranjar um carro. O que é que se passou, parou o motor ou quê?

SERGIO.- ¿Esto es una broma o qué? Oiga, mire, va a reírse de quién yo le diga, porque de mí no, eh!

CAMARERA.- Não, não é brincadeira. Vocês pediram um talher e eu ofereço-lhes um talher. (ENÉRGICA Y MOSTRANDO BIEN A LA VISTA DEL PÚBLICO LAS TRES PIEZAS DEL CUBIERTO.)

SERGIO.- Pues como reparen los coches con eso, van apañados.

CAMARERA.- É isso mesmo que eu disse, mas não perceberam (MOLESTA.)

ANA.- Perdone, creo que todo ha sido una confusión. No le hemos entendido bien. Podría explicarme que es un taller.

CAMARERA.- Posso sim, mas já disse. (LEVANTANDO DE NUEVO EL CUBIERTO.) Isto é un talher, o conjunto das três peças: colher, faca e garfo. Não há mais nada a dizer.

ANA.- Ahora comprendo.

SERGIO.- A ver, me explico. Necesitamos un lugar donde arreglen automóviles, de reparación de automóviles.

CAMARERA.- Então, vocês o que precisam é uma oficina de reparações de automóveis.

SERGIO.- ¿Una oficina, para qué?

CAMARERA.- Para arranjar o carro. Não é isso que precisam?

ANA.- ¿En una oficina se reparan automóviles?

CAMARERA.- Pois com certeza! Já disse, para arranjar o carro precisam uma oficina de reparações de automóveis.

ANA.- ¡Vaya! Es que... en español una oficina es un lugar donde se trabaja con papeles, recibos y esas cosas.

CAMARERA.- Para nós, isso é um escritório.

ANA.- Comprendo... Bien pues... si pudiera decimos dónde está la “oficina” para reparar el “carro”.

CAMARERA.- Eu posso indicar. É perto. Olhem ali. Vocês sigam essa rua sempre em frente e, ao fim, virem a direita. Nessa altura, vêem logo um talher.

ANA.- Enfrente y a la derecha... Bien. “Obrigada” y disculpe.

SERGIO.- Gracias y perdone.

CAMARERA.- De nada. Adeus, boa tarde.

ANA.- (MIENTRAS SALEN, A SERGIO) ¡Qué fácil ha sido entendernos! ¡eh! Ya estás pidiendo por teléfono un curso acelerado de portugués para catetos...

In *Portuñol y literatura* de Lola Amado

Actividades de comprensión.

1. Identifica las palabras que provocan confusiones entre los hablantes de distintos idiomas (portugués y español).

2. Explica el significado de esas palabras en los dos idiomas.

3. ¿Qué nombre damos a estas palabras? ¿por qué?

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6

¿Cómo dices? La pronunciación – 11ºD

Actividades con Poesía

1. La poesía te ayudará a mejorar tu pronunciación y sobre todo la entonación.

1. Presta atención a los símbolos que te facilitaran la lectura expresiva:

El lagarto está llorando

El lagarto está llorando. Un cielo grande y sin gente
La lagarta está llorando. monta en su globo a los pájaros.

El lagarto y la lagarta El sol, capitán redondo,
con delantalitos blancos. lleva un chaleco de raso.

Han perdido sin querer ¡Miradlos, qué viejos son!
su anillo de desposados. ¡Qué viejos son los lagartos!

¡Ay, su anillito de plomo. ¡Ay, cómo lloran y lloran,
ay, su anillito plomado! ¡ay! ¡ay! cómo están llorando!

(FEDERICO GARCÍA LORCA)

Sílabas acentuadas	Marcarlas en negrita
Grupos rítmicos	
Lentitud	L
Rapidez	R
Melodía ascendente	↑
Melodía descendente	↓
Voz alta	▲
Voz baja	▼
Encabalgamiento	//
Sinalefa	~

 El lagarto está llorando.  L Un cielo grande y sin **gente** //
 La lagarta~está llorando.  monta~en su globo~a los pájaros. 
 El lagarto~y la lagarta //  El sol, capitán redondo, 
 con delantalitos blancos.  lleva~un chaleco de raso. 
 Han perdido sin querer//  ▲ ¡Miradlos, qué viejos **son**! 
 su~anillo de desposados.  ¡Qué viejos son los lagartos! 
 ¡Ay, su~anillito de plomo.  ▼ ¡Ay, cómo lloran y lloran, 
 ay, su~anillito plomado!  ¡ay!~¡ay! cómo~están llorando! 

(FEDERICO GARCÍA LORCA)

<http://www.me.gov.ar>

2. Escucha la lectura del poema y completa los huecos con los sonidos que oyes

Era un niño que soñaba

Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.
Abrió los ojos el niño
y el caballito no vio.
Con un caballito blanco
el niño volvió a soñar;
y por la crin lo cogía...
¡Ahora no te escaparás!

Apenas lo hubo cogido,
el niño se despertó.
Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!
Quedóse el niño muy serio
pensando que no es verdad
un caballito soñado.
Y ya no volvió a soñar.

Pero el niño se hizo mozo
y el mozo tuvo un amor,
y a su amada le decía:
¿Tú eres de verdad o no?
Cuando el mozo se hizo viejo
pensaba: Todo es soñar,

el caballito soñado
y el caballo de verdad.
Y cuando vino la muerte,
el viejo a su corazón
preguntaba: ¿Tú eres sueño?
¡Quién sabe si despertó!

(ANTONIO MACHADO)

<http://www.cuentoweb.com/>

3. Escucha la lectura del poema y completa los huecos con las palabras que oyes.

Libre te quiero

Libre te quiero
como arroyo que brinca
de peña en peña,
pero no mía.

Grande te quiero
como monte preñado
de primavera,
pero no mía.

Buena te quiero
como pan que no sabe
su masa buena,
pero no mía.

Alta te quiero
como chopo que al cielo
se despereza, se despereza,
pero no mía.

Blanca te quiero
como flor de azahares
sobre la tierra,
pero no mía.

Pero no mía
ni de Dios ni de nadie
ni tuya siquiera.

(AGUSTÍN GARCÍA CALVO)

<http://www.poesiacastellana.es>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7

Canción – 11ºD

Marta, Sebas, Guille y los demás de Amaral

Marta me llamó a las seis hora española|
sólo para hablar, sólo se sentía sola
porque Sebas se marchó
de vuelta a Buenos Aires.
El dinero se acabó
Ya no hay sitio para nadie.

¿Dónde empieza y dónde acabará
el destino que nos une
y que nos separará?

Yo estoy sola en el hotel,
estoy viendo amanecer
Santiago de Chile se despierta
entre montañas.
Aquí retoca la guitarra en la 304
Un gato rebelde que anda medio enamorado.
La señorita rock and roll
Aunque no lo ha confesado eso lo sé yo.

Son mis amigos en la calle pasábamos las horas,
son mis amigos por encima de todas las cosas.

Carlos me contó que a su hermana Isabel
la echaron del trabajo sin saber por qué.
No le dieron ni las gracias por que estaba sin contrato.
Aquella misma tarde fuimos a celebrarlo.
Ya no tendrás que soportar al imbécil de tu jefe ni un minuto más

Son mis amigos en la calle pasábamos las horas,
son mis amigos por encima de todas las cosas.

Alicia fue a vivir a Barcelona
y hoy ha venido a mi memoria.
Claudia tuvo un hijo
y de Guille y los demás no sé más nada.

Son mis amigos en la calle pasábamos las horas,
son mis amigos por encima de todas las cosas.

<http://www.quedeletras.com/letra-cancion-marta-sebas-guille-los-demas-bajar-29334/disco-pajaros-en-la-cabeza/amaral-marta-sebas-guille-los-demas.html>

Anexo 8

Inquérito

Este questionário é anónimo e foi elaborado para refletires sobre o trabalho realizado e avaliares os teus progressos.

Por favor, é muito importante que respondas com atenção e a máxima sinceridade.

	Não	Raramente	Sim, quase sempre	Sim, sempre
Participo de forma mais organizada nas atividades.				
Quando me expresso em língua espanhola, sinto que melhorei a minha pronúncia.				
Tenho receio de participar devido aos erros que possa cometer (palavras mal utilizadas, erros de pronúncia).				
Agora, quando falo em espanhol, sinto-me mais confiante, apesar de ainda dar alguns erros de pronúncia.				

Observações: _____

Anexo 9

Inquérito

Este questionário é anónimo e foi elaborado para recolher tua opinião sobre as atividades realizadas e o que estas contribuíram para os teus progressos.

Por favor, é muito importante que respondas com atenção e a máxima sinceridade.

	discordo totalmente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo totalmente
As atividades propostas em que foram usadas as Tecnologias de Informação e Comunicação motivaram-me mais a participar e aprender.				
As atividades com as canções permitiram perceber as minhas dificuldades na pronúncia.				
A atividade de representação de uma entrevista televisiva ("juego de roles"), realizada em grupo, contribuiu para melhorar a minha oralidade.				
A descoberta do que se vai aprender a partir de vídeos é motivante e faz com que queira participar e aprender.				
As atividades como o jogo "tabú", trava-línguas, "conta-me um conto", adivinhas, poesia ajudaram-me a melhorar os meus erros de pronúncia.				
A atividade de videoconferência com um espanhol nativo, via <i>Skype</i> , ajudou-me a perceber a minha evolução ao nível da pronúncia.				

Observações: _____
