



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Monique Araújo (UnB)
- Sara Recio (UB)

AVALIADO POR

- Ebal Bolacio (UFF)
- Ronaldo Lima Jr (UFC)
- Manuel Delicado Cantero (ANU)
- Luma Miranda (ELTE)

SOBRE OS AUTORES

- Primeiro Autor

Conceptualização e formulação de ideias, objetivos e metas de pesquisa. Análise formal dos dados do estudo. Escrita – rascunho original, preparação, criação de trabalho, especificamente o rascunho. Escrita – análise e edição, preparação, especificamente análise crítica, comentário ou revisão – incluindo estágios pré ou pós-publicação.

- Segunda Autora

Conceptualização e Formulação de ideias, objetivos e metas de pesquisa. Condução do processo de investigação e pesquisa. Escrita – análise e edição. Preparação, especificamente análise crítica, comentário ou revisão – incluindo estágios pré ou pós-publicação.

DATAS

- Recebido: 26/10/2021
- Aceito: 30/11/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Corrêa Lopes, Quéfren Ramsés; Fonseca de Oliveira, Aline. A inserção da pronúncia no

ESTUDO PILOTO

A inserção da pronúncia no currículo pedagógico: uma proposta de tarefa audiovisual para o ensino de E/LE

Quéfren Ramsés CORRÊA LOPES

Universidade de Brasília (UnB)

Aline FONSECA DE OLIVEIRA

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

RESUMO

Este estudo se insere na Didática da Pronúncia no âmbito da Linguística Aplicada. Investiga-se sobre o processo de ensino-aprendizagem de E/LE com foco no desenvolvimento das competências fônicas de estudantes brasileiros do ensino superior. Parte-se da constatação da insuficiência de ferramentas nos manuais de E/LE concernentes ao ensino da pronúncia (BLANCO, 2014; IRUELA, 1997) a fim de tentar preencher esta lacuna. O estudo se apoia na abordagem comunicativa, na abordagem por tarefas e no enfoque oral, visando uma proposta de materiais didáticos audiovisuais, com foco em situações significativas e reais da fala para possibilitar o agir social e a interação comunicativa entre estudantes de E/LE. O método usado para fundamentar este estudo é a pesquisa-ação, a qual permitiu avaliar a eficácia desses materiais no desenvolvimento das competências fônicas dos alunos-participantes. A pesquisa descreve o planejamento, a elaboração e a implementação de duas ações didáticas desenhadas especificamente para o desenvolvimento das competências fônicas em E/LE nas modalidades de ensino presencial e remoto emergencial.

currículo pedagógico: uma proposta de tarefa audiovisual para o ensino de E/LE. (2022). *Revista da Abralín*, v. 21, 2, p. 230-253, 2022.

ABSTRACT

This study is part of the Didactics of Pronunciation in the scope of Applied Linguistics. It investigates the teaching-learning process of E/LE focusing on the development of phonic skills of Brazilian students of higher education. It starts from the finding of the lack of tools in the manuals of E/LE concerning the teaching of pronunciation (BLANCO, 2014; IRUELA, 1997) in order to try to fill this gap. The study is based on the communicative approach, the task approach and the oral approach, aiming at a proposal of audiovisual didactic materials, focusing on significant and real situations of speech to enable social action and communicative interaction between E/LE students. The method used to support this study is action research, which allowed to evaluate the effectiveness of these materials in the development of the phonic skills of the students-participants. The research describes the planning, preparation and implementation of two didactic actions designed specifically for the development of phonic skills in E/LE in the modalities of face-to-face and emergency remote teaching.

PALAVRAS-CHAVE

Didática da Pronúncia. Abordagem mediante tarefas. Competências fônicas. Produção audiovisual.

KEYWORDS

Didactics of Pronunciation. Approach through tasks. Phonic skills. Audiovisual production.

Introdução

O papel da pronúncia na inteligibilidade de falantes de língua estrangeira

O ensino da pronúncia de uma língua estrangeira é vital para o processo de inteligibilidade¹ na comunicação oral. Por este motivo, deve haver uma preocupação com o desenvolvimento da competência fônica, isto é, da integração fônica do discurso (CANTERO, 1998), no âmbito da competência comunicativa.

A este respeito, discurso oral implica percepção e produção oral (BROWN, 1992; ENCINA, 1995; DIE-LING & HIRSCHFELD, 2007), além de outros fatores, como a interação e a mediação. Quando pensamos em pronúncia, pensamos em língua oral; na percepção dos sons (elementos segmentais), do acento, do ritmo e da entoação (elementos suprasegmentais). Portanto, todos esses elementos exercem um papel

¹ Entende-se por inteligibilidade aquilo que pode ser compreendido de forma clara.

importante na fluência e, principalmente, na inteligibilidade. Por isto, não podem ser fragmentados no ensino de línguas.

Nessa perspectiva, o interesse em pesquisar a respeito do processo de ensino e desenvolvimento da pronúncia de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) nasceu a partir da necessidade, nos cursos de E/LE, de materiais didáticos² para abordar a pronúncia em sala de aula. Ora, se não se é capaz de uma pronúncia inteligível em outra língua, como se fazer compreender? Será que se conseguiria compreender o outro? O desenvolvimento da pronúncia é essencial para alcançar a inteligibilidade entre os falantes. Não a desenvolver significa abrir lacunas na comunicação oral provocando, inclusive, mal-entendidos.

O cuidado com a pronúncia ainda é negligenciado por muitos professores (IRUELA, 2004; BARTOLÍ RIGOL, 2005). Muitos relatam não saber como trabalhar a competência fônica em sala de aula, sob o pretexto de não dominarem o tema (IRUELA, 2004). Além disso, há lacunas na disponibilização de materiais didáticos adequados para o tratamento da língua oral (GIRALT LORENZ, 2012; CANTERO & GIRALT, 2019). Com o fim de auxiliar os professores de E/LE a trabalhar com essa competência exigida pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (doravante Quadro), usado como parâmetro para tratar das especificidades brasileiras dentro da abordagem comunicativa, surgiu a necessidade de elaborar materiais didáticos para o ensino e desenvolvimento da pronúncia, isto é, das competências fônicas em E/LE, visando contribuir para a diminuição dessa carência detectada.

Ante o exposto, percebe-se que o ensino de pronúncia nos manuais de E/LE não é suficiente para se alcançar uma competência fônica eficiente (LLISTERRI, 2003; IRUELA, 2004; BARTOLÍ RIGOL, 2005; BLANCO, 2014; PADILLA, 2015). Nesse sentido, esses estudos que tratam sobre essa carência instigam a pensar em propostas para trabalhar os elementos segmentais e suprasegmentais na aula de E/LE. Justamente pelo fato de os livros didáticos usados abordarem o ensino de pronúncia apenas nas primeiras unidades dos cursos de iniciantes sem tratá-la nos níveis subsequentes (BLANCO, 2014). Além disso, estudos demonstraram que o ensino de pronúncia em sala de aula se distancia de atividades orais, desenvolvendo-se mediado pela linguagem escrita (IRUELA, 2004; BARTOLÍ RIGOL, 2005). Trata-se, portanto, de uma prática de sons isolados em palavras e frases, que consiste em escutar, repetir, classificar, discriminar, ler e/ou completar textos e, em sua maioria, vinculada à ortografia (BARTOLÍ RIGOL, 2005, p. 193).

Diante da importância do ensino de pronúncia para o processo de inteligibilidade na comunicação oral e da insuficiência de ferramentas nos manuais de E/LE para fomentá-lo, elaborou-se uma proposta didática de tarefa audiovisual, visando diminuir essa carência observada (CORRÊA LOPES, 2021). Construiu-se essa proposta com vistas ao desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE a partir da abordagem comunicativa, da abordagem mediante tarefas e do enfoque oral, trabalhando-se a língua oral a partir da própria oralidade, tratando-se a pronúncia como língua oral e transformando-se a sala de aula e suas extensões em um contexto significativo e interativo.

² Entende-se material didático como o insumo codificado em textos, fotos, falas, gestos, dentre outros meios, com vistas à construção de uma competência comunicativa na nova língua (ALMEIDA FILHO, 1994). Além disso, trata-se de ferramentas pedagógicas e deflagradores de ações previstas para fazer acontecer certos processos em aula (ALMEIDA FILHO, 1993).

Portanto, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta didática audiovisual com foco no desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE que fundamenta e integra uma pesquisa mais ampla desenvolvida na dissertação de mestrado de Corrêa Lopes (2021).

Com o cenário acima elencado, organiza-se este artigo abordando, inicialmente, as bases teóricas que dialogam com o objeto de estudo debatido neste texto. Em seguida, discute-se a metodologia adotada para a consecução deste estudo. Posteriormente, descreve-se a ação didática que fundamenta esta pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações com os resultados encontrados.

O construto de competência comunicativa

A competência comunicativa é um conceito essencial no âmbito da Didática da Língua. Segundo Cantero (2008, p. 72), esse conceito consiste nos conhecimentos, saberes e recursos necessários à comunicação entre os falantes. O autor também aborda o conceito como fator para entender e explicar a interação humana a partir das capacidades dos interlocutores (CANTERO, 2008). Sob um prisma cognitivista, o autor explica que a aquisição da linguagem é um produto da competência comunicativa do falante paralelo à formação da mente por meio da (inter)ação comunicativa ao longo da vida. De acordo com Cantero (2008, p. 73, tradução própria), a competência comunicativa “constitui uma única unidade operativa, cujos componentes estão perfeitamente integrados”³.

Há uma série de construtos⁴ de competência comunicativa, como o de Hymes (1971), de Canale e Swain (1980), de Ek (1988), do Quadro (CONSEJO DE EUROPA, 2002), de Almeida Filho (2009), entre outros. Contudo, o construto que se adequa a este trabalho é o de Cantero (2008). Esse modelo propõe uma revisão do conceito de competência comunicativa a partir do Quadro (2002). Para Cantero (2008), há dois tipos de competência comunicativa: as competências gerais e as específicas. Apesar de organizadas em dois grupos, didaticamente, não funcionam paralelamente; mas integralmente: uma complementando à outra.

Com relação às competências gerais (ou estratégicas), compõem-se por quatro (sub)competências: linguística, discursiva, cultural e estratégica.

- A competência linguística é a capacidade de conhecer e relacionar as unidades do código⁵, primando conhecimentos declarativos e saberes formais.
- A competência discursiva é a capacidade de relacionar as unidades do código em situações comunicativas efetivas, de enunciação, para produzir e reconhecer discursos coesos e coerentes com o contexto e com os interlocutores.

³ constituye una única unidad operativa, cuyos componentes están perfectamente integrados.

⁴ Entende-se construto como a construção teórica elaborada e definida por cada autor de modo a fundamentar este estudo.

⁵ O código oral caracteriza-se pela negociação dos significados; pela interatividade e bidirecionalidade da comunicação contextualizada; e pela importância da situação comunicativa (CASSANY, 1993 apud CANTERO, 1998).

- A competência cultural é a capacidade de lidar com todo o mundo nocional comprometido com o discurso, incluindo o modelo de mundo do falante, assim como os conteúdos culturais específicos do grupo a que pertence.

- A competência estratégica é a capacidade de relacionar todas as demais competências para gerir as diversas situações comunicativas que enfrenta o falante, mediante recursos gerados e elaborados ao longo de sua vida.

Para Cantero (2008), a competência estratégica é o eixo e o motor da competência comunicativa, porque permite que o falante relacione seus conhecimentos, saberes e habilidades.

Quanto às competências específicas, compõem-se de quatro (sub)competências: produtiva, perceptiva, mediadora e interativa.

- A competência produtiva é a capacidade de produzir unidades, enunciados e discursos próprios, isto é, a capacidade de se fazer entender.

- A competência perceptiva é a capacidade de perceber e compreender unidades, enunciados e discursos, isto é, a capacidade de entender.

- A competência mediadora é a capacidade de (fazer)compreender o conteúdo linguístico, discursivo e/ou cultural do próprio discurso e do discurso do outro, empregando ou não o mesmo código discursivo.

- A competência interativa é a capacidade de gerir a comunicação com um ou mais interlocutores.

Para Cantero (2008), a competência interativa é o eixo e o motor das competências comunicativas específicas, sendo, portanto, a atividade comunicativa mais importante e a principal via de acesso às demais atividades comunicativas que desenvolve o falante ao longo de toda sua vida afetiva (CANTERO, 2008). Tendo em vista que as competências gerais e específicas não se desenvolvem isoladamente e sim integralmente, Cantero (2008) reformulou sua proposta para um único triângulo múltiplo.

Esse triângulo tenta retratar a complexidade das competências comunicativas do falante. No entanto, segundo Cantero (2008), não é complexo o suficiente para representar os fenômenos comunicativos. Levando-se em consideração que o falante usa diversos códigos simultânea ou alternativamente, Cantero (2008) propõe uma estrela comunicativa, cujos vértices correspondem, individualmente, a um triângulo múltiplo, de diferentes níveis de desenvolvimento, possibilitando uma maior representatividade da complexidade comunicativa de cada falante. Em todos esses vértices, a competência estratégica é a que une as outras sub-competências da competência comunicativa.

Esse modelo de competência comunicativa que propõe Cantero (2008), alinha-se bem com os objetivos desta pesquisa, sendo, portanto, o escolhido para fundamentá-la.

A competência fônica

A competência fônica é, de acordo com Cantero (1998), a capacidade de integrar o discurso oral por meio de regras fônicas da língua. Cabe mencionar que por fônico/-a o autor se refere ao som na

comunicação humana. Trata-se de um termo hiperônimo de fonético e fonológico. De igual modo, a competência fônica é:

[...] a capacidade de produzir e reconhecer as unidades fônicas da língua em todos os níveis (sons, fonemas, unidades rítmicas e unidades entoacionais). Uma competência fônica mínima permite um grau suficiente de inteligibilidade; uma competência fônica ótima, um grau suficiente de fluência (tanto na expressão como na compreensão). (CANTERO, 1998, p. 34, tradução própria).⁶

Cantero (2014) amplia seu conceito de competência fônica e passa a usar o termo competências fônicas para tratar da multidimensionalidade e da complexidade da pronúncia dentro da competência comunicativa. De acordo com o modelo proposto por Cantero (2008), a competência comunicativa se constitui de múltiplas competências: linguística, discursiva, cultural, estratégica, produtiva, perceptiva, mediadora e interativa. Todas se relacionam entre si. Nesse sentido, cada uma dessas competências comunicativas possui, segundo Cantero (2008), “uma dimensão fonética: a competência fônica”. Assim, não há apenas uma pronúncia; mas múltiplas, dando conta de cada um dos códigos orais de que se serve o falante. Pensando nisso, o autor propõe um olhar em direção aos fenômenos da pronúncia, levando-se em consideração todas as competências fônicas do indivíduo. Este, para Cantero (2014), não é só falante: é ouvinte, é mediador e, principalmente, é interlocutor. Além disso, para o autor não se deve desconsiderar as dimensões discursiva, cultural e estratégica desse indivíduo. Propõe-se o seguinte esquema para tentar representar o modelo de Cantero (2008):

⁶ [...] la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad; una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión).

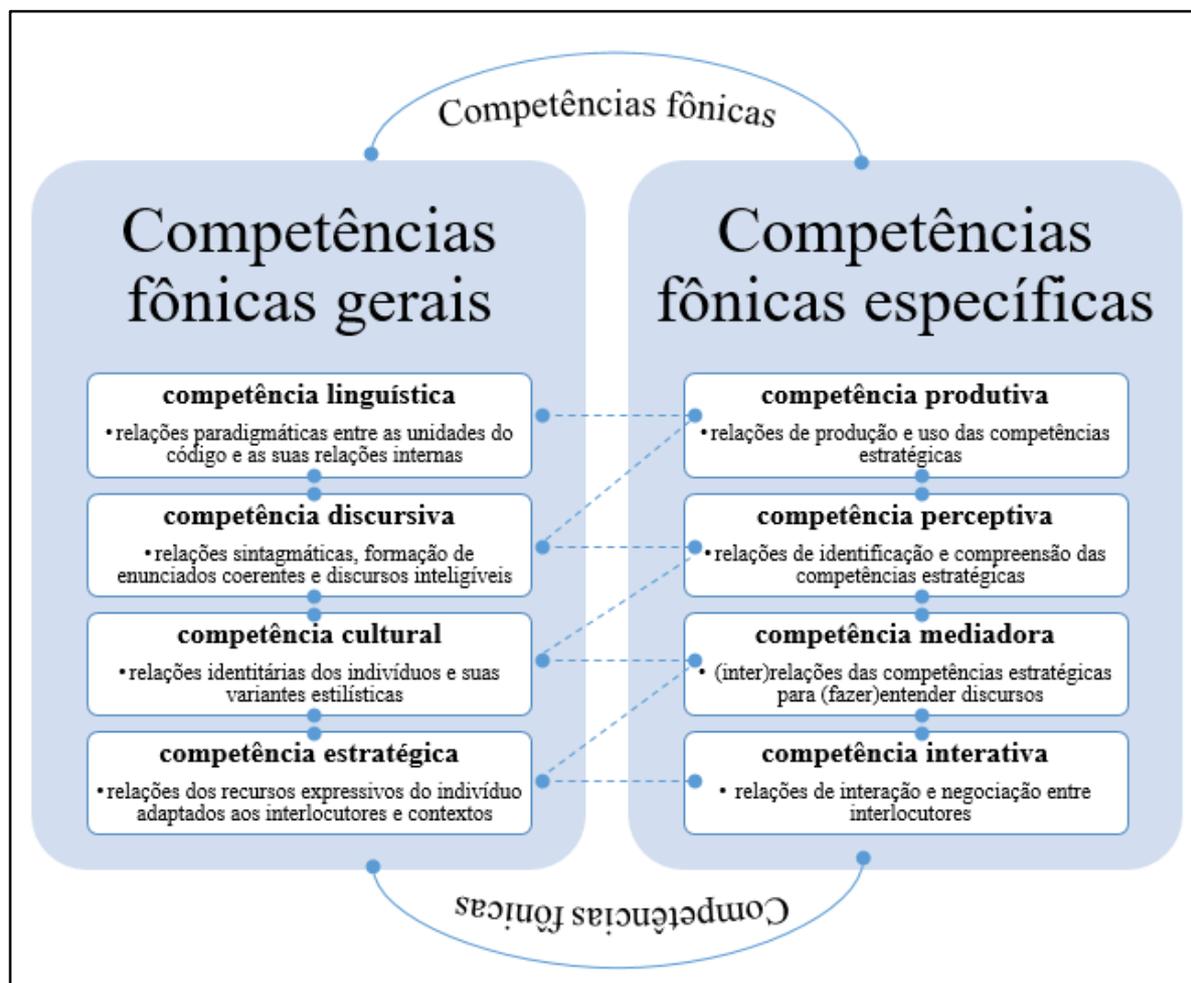


FIGURA 1 - Esquema das competências fônicas
 Fonte: Corrêa Lopes (2021, p. 35)

Esse esquema tenta representar a importância das competências fônicas gerais e específicas na comunicação oral.

Esse tratamento global da língua oral fundamenta a Didática da Pronúncia. Essa abordagem metodológica integra a pronúncia à abordagem comunicativa a partir da língua oral (CANTERO, 1998). Já não importa corrigir por corrigir. O tratamento de sons descontextualizados intermediado pela escrita não é mais o foco. A pronúncia é a própria materialidade da fala e, como discurso oral, sua aquisição eficiente ocorre na comunicação real, em processos significativos. Esse é o lugar da pronúncia. É nesse ambiente onde o falante busca o desenvolvimento de sua competência fônica. A erradicação de erros de pronúncia não é o foco pois se tem ciência de que o falante ainda está desenvolvendo sua competência fônica. Em vista disso, cabe aos professores de línguas possibilitar seu desenvolvimento, de forma que os aprendizes sejam capazes de compreender seus interlocutores e de fazer-se compreender, produzindo discursos fluidos, coerentes e inteligíveis.

A sequência didática de uma tarefa

Trabalhar mediante tarefas⁷ implica planejar e organizar as atividades que constituem as aulas, sem prescindir dos programas oficiais, dos materiais e dos livros comunicativos (ZANÓN, 1999, p. 9). O caráter metodológico dessa abordagem é relevante para este estudo pois permite a elaboração de materiais didáticos e o desenho de programas que foquem no desenvolvimento da competência fônica. No ensino mediante tarefas propõe-se um objetivo ou um produto final para a unidade, servindo como motor de todo o trabalho. Com vistas a alcançar esse propósito, trabalham-se todos os aspectos necessários para que os alunos consigam realizar a tarefa final planejada (ZANÓN, 1999, p. 16). Nessa perspectiva é possível usufruir de interlocutores habituais, de contextos significativos e de espaços de imersão fônica em E/LE (CANTERO & GIRALT, 2020), não se restringindo à sala de aula e incorporando-se outras extensões.

Cantero (2019) propõe uma sequência didática que permite o desenvolvimento das competências fônicas dentro de um contexto comunicativo genuíno. Nesse sentido o autor define uma sequência didática como “uma sucessão de atividades entrelaçadas, de modo que todas e cada uma delas tenham sentido precisamente nessa sequência, na qual cada atividade dá sentido à atividade seguinte, e não haja nenhuma atividade desconectada das demais”⁸ (CANTERO, 2019, p. 77, tradução própria). Para ele, conduz-se esta sequência didática em direção à uma tarefa final com fim significativo. Propõem-se as seguintes tipologias de tarefas:

- Tarefas prévias: introduzem a temática da sequência e dão sentido à tarefa final.
- Tarefas capacitadoras: exercitam as habilidades linguísticas necessárias à tarefa final, como ensaiar uma obra de teatro (o aluno foca em sua pronúncia e entoação, sem ter a sensação de que está fazendo uma prática fonética). Nestas tarefas, inserem-se os exercícios de pronúncia, léxico e gramática, mas de modo plenamente significativo.
- Tarefas possibilitadoras: permitem (fisicamente) realizar a tarefa final: como criar o cenário ou elaborar a rota de viagem. O trabalho de língua se centra em desenvolver as competências relacionais (mediação e interação) porque consistem em negociar, tomar decisões e trabalhar conjuntamente.
- Tarefa final: é uma atividade que tem pleno sentido em si mesma e cuja complexidade requer uma série de atividades preparatórias. Exemplos de tarefa final são: organizar uma viagem de fim de curso e organizar um evento escolar.
- Tarefa de autoavaliação: ocorre depois da tarefa final e permite a autoavaliação (individual e/ou grupal) e a coavaliação entre os alunos que, deste modo, poderão ser participantes de seu processo de aprendizagem.

⁷ Ver Johnson (1979), Long e Porter (1985), Nunan (1989), Foley (1991), Parrott (1993), Martín Peris (1999), Lee (2000), Ellis (2003) e Norris (2009).

⁸ Una secuencia didáctica es una sucesión de actividades enlazadas, de modo que todas y cada una de ellas tienen sentido precisamente en esa secuencia, en la que cada actividad da sentido a la actividad siguiente, y no hay ninguna actividad desconectada de las demás.

- Tarefas derivadas: ocorrem após a tarefa de autoavaliação e permitem que os próprios alunos proponham e realizem atividades complementares para cobrir as carências identificadas na autoavaliação.

Esta sequência de tarefas parte do princípio de que a comunicação em língua estrangeira deve ser real e ter um propósito para o uso da língua. Com ela os alunos podem envolver-se para a realização de algo significativo, participando de intercâmbios comunicativos e reais

1. Metodologia

Corrêa Lopes (2021) apoiando-se nessa complexidade dos fenômenos comunicativos (CANTERO, 2008) apresenta um estudo de natureza qualitativa-interpretativista (SCHWANDT, 2006) pela dialética entre professor-pesquisador e alunos-participantes. Nesse sentido o professor-pesquisador se inseriu em uma perspectiva êmica (FETTERMAN, 2010), compreendendo a experiência subjetiva dos atores de dentro do contexto, por meio de uma identificação empática. O estudo funde a pesquisa com a docência, configurando-se como pesquisa-ação⁹. A este respeito, o professor-pesquisador elaborou, desenvolveu e acompanhou uma proposta didática em duas de suas turmas de E/LE. Primeiro, pilotou-se a primeira ação didática, em um contexto presencial, pré-pandêmico. Depois, reaplicou-se essa ação com os devidos ajustes em um segundo ciclo, em um contexto remoto, pandêmico.

Para o estudo apresentado na dissertação de mestrado intitulada “*Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das competências fônicas*” (CORRÊA LOPES, 2021) coletou-se dados com o objetivo de interpretar as ações derivadas a partir dessa proposta didática. A coleta se deu em contexto de comunicação natural e real. A pesquisa que apresenta Corrêa Lopes (2021) teve corte longitudinal já que visou obter dados em diferentes momentos do curso a fim de observar o desenvolvimento da competência fônica dos alunos-participantes. Os instrumentos usados para a obtenção dos dados foram: gravações das interações orais dos alunos; observação participante fundamentada nos diários de campo do professor-pesquisador, usados do início ao fim para anotar dados objetivos e subjetivos durante as aulas; e questionários de autoavaliação a partir dos quais se obtém o ponto de vista favorável dos alunos em relação às ações didáticas.

Contexto institucional da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em uma universidade pública brasileira, no âmbito da disciplina Língua Espanhola 2 (doravante LE 2), cuja oferta obrigatória atendia a discentes do curso Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação (doravante LEA), mas se reservavam, ainda, vagas a outros cursos do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. A escolha desta

⁹ Ver Elliot, 1993, Laville & Dionne, 1999; El-Andaloussi, 2004; Latorre, 2005; Tripp, 2005; Chizzotti, 2006; Barbier, 2007; Mckernan, 2008; Rodríguez & Valldeoriola, 2009.

disciplina se condicionou por ser a de nível mais inicial (A1-A2 do Quadro) entre as quais ministrava o professor-pesquisador. Trata-se de uma disciplina de 60 horas, das quais 30 são práticas e 30 são teóricas.

Houve dois ciclos em que se avaliou o desenvolvimento da pesquisa. No primeiro ciclo a ação didática foi presencial e contou com 17 alunos, dos quais 8 homens e 9 mulheres, entre 17 e 33 anos. Já no segundo ciclo, a ação didática foi remota e contou com 24 alunos, dos quais 4 homens e 20 mulheres, entre 18 e 56 anos.

2. A ação didática

Para tornar o processo significativo e adequado aos propósitos da pesquisa (CORRÊA LOPES, 2021), elaborou-se uma proposta didática com tarefas audiovisuais para o desenvolvimento das competências fônicas de estudantes brasileiros de E/LE do ensino superior. Como ponto de partida para a sua consecução, fez-se necessário um estudo do currículo da disciplina que apresenta um conteúdo fundamentalmente gramatical.

Análise curricular

O currículo¹⁰ que se analisa pertence à disciplina Língua Espanhola 2. Verifica-se, abaixo, a ementa proposta oficialmente:

Desenvolver progressivamente, em nível básico, a competência comunicativa na língua espanhola oral e escrita, em situações cotidianas. Para tanto, serão realizadas tarefas que lhe permitirão ampliação de conhecimentos nos níveis morfofossintático, semântico-pragmático, lexical e cultural (SIGAA, grifos próprios).

Nota-se que na ementa se visa alcançar a competência comunicativa. No entanto, ainda que se considere a língua oral, não há menção à pronúncia, e sim à morfofossintaxe, à semântica e à pragmática, ao léxico e à cultura. Ao analisar o programa em busca de indícios de pronúncia, encontrou-se os seguintes objetivos e conteúdos:

Proporcionar aos alunos os conteúdos aplicados e as ferramentas linguísticas necessárias à uma correta elocução, tanto no nível oral como no escrito, ao mesmo tempo em que adquirem uma maior segurança no uso das estruturas do nível básico de espanhol. (SIGAA, grifos próprios)

¹⁰ Entende-se currículo, para estes efeitos, como um conjunto de diretrizes flexíveis, um guia amplo para a prática do professor. De acordo com o Centro Virtual Cervantes, refere-se ao planejamento, à atuação e à avaliação no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a fixação de objetivos, a seleção de conteúdos, a adoção de uma metodologia e o estabelecimento de critérios de avaliação.

Verifica-se que o objetivo da disciplina para os discentes é o alcance de uma correta elocução, isto é, que sejam capazes de expressar-se corretamente na língua oral e na linguagem escrita. Entende-se, com isto, que os alunos precisam comunicar-se; precisam falar. Observa-se, ainda, a menção a “uso das estruturas”, o que significa foco na competência linguística. Com efeito, ao analisar os conteúdos, deparou-se com isto:

- (1) Paradigmas de los verbos regulares e irregulares del presente de indicativo. Género y número de los nombres. Uso y paradigma del complemento directo e indirecto.
- (2) Morfología del pretérito perfecto. Participios irregulares. Verbo saber en presente de indicativo. Expresión de la frecuencia y valoración: bien, regular, mal.
- (3) Pesos y medidas, adverbios de cantidad. Forma impersonal con se. Vocabulario sobre gastronomía y restaurante.
- (4) Pedir informaciones en situación de viaje (fecha, hora, rutas, etc.). Fórmulas temporales. Marcadores de futuro. Interrogativos: cuándo, cuánto, qué.
- (5) Paradigmas de la comparación: más/menos... que, mejor, peor. Expresión de la superioridad, igualdad o inferioridad. Oraciones de relativo. Expresión de la opinión.
- (6) Las tres conjugaciones del imperativo. Contraste de tú y usted. Presente de indicativo e imperativo con gerundio. Estar + gerundio. Marcadores espaciales.
- (7) Pretéritos indefinidos regulares: ser, tener y estar. Perfectos imperfectos regulares: ser e ir. Contrastes de los usos del perfecto y del indefinido. Marcadores del pasado. Usos del imperfecto. Nexos de acontecimiento: así que, por eso, luego, después, entonces.

QUADRO 1 - Conteúdo curricular

Fonte: Corrêa Lopes (2021, p. 94)

Constata-se a incoerência com a proposta comunicativa especificada na ementa. Observa-se uma lista exaustiva de conteúdo gramatical, uma ínfima menção ao léxico e nenhuma menção à pronúncia. Ora, como possibilitar espaços de interação, de negociação e de mediação com isso? Como os alunos poderiam usufruir de interlocutores habituais, de imersão fônica e de contextos significativos? Quem dá suporte fônico a esse sistema gramatical? Diante desses questionamentos, precisou-se reformular o currículo.

A desconstrução do currículo

Após análises, construiu-se uma programação para 25 sessões organizada em quatro unidades, com reajustes, em dois ciclos: um na ação presencial e outro na ação remota. Cabe mencionar que para cada unidade construíram-se tarefas, em sua maioria por meio de formulários Google, próprias para o

tratamento da pronúncia a nível perceptivo (escuta) e produtivo (fala), não funcionaram como apêndices da programação e obtiveram seu próprio protagonismo na sequência didática.

Para a primeira unidade das duas ações, buscou-se, a nível suprasegmental, identificar entoações; não somente para distinguir unidades de discurso significativas (entoação linguística), mas também para saber falar de forma expressiva e emotiva (entoação paralinguística). Essa tarefa de identificação de entoações consistia primeiro na escuta de um diálogo (às vezes extraídos de diferentes manuais didáticos, às vezes obtidos de meios de comunicação como YouTube e Cadena Ser¹¹) em que se abordavam em contexto o conteúdo estudado. Após essa contextualização os alunos-participantes respondiam oralmente por meio de gravações às perguntas de compreensão oral gravadas na voz do professor-pesquisador e subiam os arquivos a plataforma Google Sala de Aula. Na sequência os alunos-participantes analisavam os fragmentos de entoações extraídos, com auxílio do Audacity¹², do diálogo e marcavam no próprio formulário a que padrão entoacional correspondia cada enunciado (interrogativo, declarativo, enfático e/ou suspenso). Além disso, a nível segmental, buscou-se contrastar os segmentos vocálicos no par espanhol-português por meio da escuta de enunciados elaborados para este fim. Como reajuste, incorporou-se tarefas de percepção e produção dos sons [r] e [r̄] por meio de trava-línguas (“*Erre con erre guitarra*”, “*El perro de San Roque*”, “*Tres tristes tigres*” e “*El burrito barrigón*”) gravados na voz do professor-pesquisador sem suporte escrito (priorizando o enfoque oral) e de uma música (“*El más caro*”, de Pol Granch), a partir da qual extraíram-se fragmentos com os sons [r] e [r̄] para que os alunos-participantes identificassem a presença de um ou outro som. Com os trava-línguas em áudio, os alunos se gravaram reproduzindo-os, como a brincadeira telefone sem fio, tentando reproduzir a mensagem o mais completa e inteligivelmente possível sem desconsiderar as entoações presentes neles. O professor-pesquisador forneceu feedback oral e escrito acompanhado das transcrições dos trava-línguas a todos os alunos-participantes. Esta unidade fica assim representada:

¹¹ A Cadena SER, acrônimo de *Sociedad Española de Radiodifusión*, é uma das rádios mais antigas da Espanha. Esta rádio atendeu às necessidades dessa pesquisa pois contribuiu para a curadoria e adaptação de conteúdos por parte do professor-pesquisador com vistas ao desenvolvimento de materiais didáticos específicos para o tratamento da pronúncia.

¹² Audacity é um software gratuito usado para a gravação e edição de áudio.

UNIDADE 1				
Objetivos de aprendizagem		AÇÃO PRESENCIAL	AÇÃO REMOTA	
				<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. • ser capaz de contrastar os fonemas vocálicos em espanhol e português. • ser capaz de descrever fisicamente uma pessoa. • ser capaz de comparar características.
COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS	Competências linguísticas	Fônica	<ul style="list-style-type: none"> – nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística: - declarativa, interrogativa, enfática e suspendida. 	
			<ul style="list-style-type: none"> – nível segmental: • identificar e produzir fonemas vocálicos. • características articulatórias dos fonemas vocálicos. • contrastar os segmentos vocálicos espanhol-português. 	<ul style="list-style-type: none"> • percepção e produção dos sons [r] e [r], trava-línguas + música.
	Gramatical		<ul style="list-style-type: none"> • pretérito imperfeito (ir)regulares. • comparativo (com adjetivos): - igualdade, inferioridade e superioridade. 	
		Léxica	<ul style="list-style-type: none"> • partes do corpo humano. • características físicas. 	
	Competência discursiva		<ul style="list-style-type: none"> • descrever características físicas. • pedir e dar informação. • expressar medo, ansiedade, preocupação e nervosismo. • comparar adjetivos. 	
	Competência cultural		<ul style="list-style-type: none"> • o retrato falado na imprensa espanhola. 	
	CE ¹³	Aprendiz.	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem cooperativa para resumir uma notícia. 	
Comunic.		<ul style="list-style-type: none"> • recursos para comentar uma notícia, oralmente, em grupos. 		
Gêneros orais e escritos		<ul style="list-style-type: none"> • conversações cara a cara. • notícias. 	<ul style="list-style-type: none"> • conversações cara a cara em ambiente virtual. 	

QUADRO 2 - 1a unidade do ajuste curricular das ações presencial e remota
 Fonte: Adaptado de Corrêa Lopes (2021)

Quanto à segunda unidade, ao replicar a ação didática, houve a necessidade de uma inversão: a terceira unidade ocupou o lugar da que antes era a segunda. Isto se deu pela necessidade de estudar os pretéritos com tempo suficiente para redigir o texto teatral. Como na ação didática presencial os alunos apresentaram dificuldades com relação ao uso e à estrutura do pretérito mais-que-perfeito do indicativo na redação do texto teatral, decidi-se incorporá-lo nesta unidade. Além disso, trabalhou-se com podcasts culturais de relatos históricos sobre Emilio Zola e o caso Dreyfus; Napoleão Bonaparte e Luís XVIII; e sociais, como a presença das mulheres nas empresas espanholas, todos extraídos da rádio Cadena Ser. Acrescentou-se também uma atividade para trabalhar a percepção e produção dos sons [x] e [g] com trava-línguas (“Jamás juntas a jinetes”, “Los cojines de la reina” e “Guillermo Gutiérrez, antiguo guerrero”) e música (“Nuevo Verano”,

¹³ Refere-se à competência estratégica (CE). De igual modo, “aprendiz.” refere-se à aprendizagem e “comunic.” à comunicação.

de Amaia), ambos sem mediação de leitura e escrita, como se descreveu anteriormente. Representa-se esta unidade da seguinte forma:

			UNIDADE 2	
			AÇÃO PRESENCIAL	AÇÃO REMOTA
Objetivos de aprendizagem			<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. • ser capaz de perceber o acento de palavra e de frase. • ser capaz de classificar as palavras quanto à sílaba tônica. • ser capaz de evitar a repetição. 	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de distinguir os sons [x] e [g], dissociando-os de sua grafia. • ser capaz de descrever a rotina sob um prisma inacabado. • ser capaz de comentar eventos passados. • ser capaz de falar sobre ações passadas anteriores a outras ações passadas.
COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS	Competências linguísticas	Fônica	<ul style="list-style-type: none"> – nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística. • a sílaba e o acento • classificação das palavras pela posição da sílaba tônica. 	<ul style="list-style-type: none"> – nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística. – nível segmental: • percepção e produção dos sons [x] e [g] + trava-línguas + música.
		Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • complementos direto e indireto. 	<ul style="list-style-type: none"> • pretérito perfeito de indicativo. • pretérito indefinido (ir)regulares. • pretérito mais-que-perfeito do indicativo. • contraste entre pretéritos.
		Léxica	<ul style="list-style-type: none"> • as roupas e os acessórios. 	<ul style="list-style-type: none"> • elementos relativos à rotina. • elementos relativos a eventos passados.
	Competência discursiva		<ul style="list-style-type: none"> • perceber e produzir o acento de palavra e de frase. • classificar as palavras quanto à sílaba tônica. • conhecer meios de evitar a repetição (COD e COI). • perceber e produzir o acento de palavra e de frase. 	<ul style="list-style-type: none"> • descrever a rotina usando o pretérito perfeito. • comentar eventos usando o pretérito indefinido. • explicar os resultados ou consequências de uma ação passada.
	Competência cultural		<ul style="list-style-type: none"> • Amancio Ortega, o dono milionário da Zara. 	<ul style="list-style-type: none"> • podcast - um relato pessoal da história: Emilio Zola e o caso Dreyfus. • podcast - a presença das mulheres nas empresas espanholas. • podcast - um relato pessoal da história: Napoleão Bonaparte e Luís XVIII.
	CE	Aprendiz.	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem cooperativa para sintetizar um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem cooperativa para compartilhar experiências.
		Comunic.	<ul style="list-style-type: none"> • recursos para transmitir uma informação oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • recursos para transmitir fatos oralmente.
Gêneros orais e escritos			<ul style="list-style-type: none"> • conversações cara a cara: diálogo em uma loja de roupas. • gênero publicitário com relação à moda. 	<ul style="list-style-type: none"> • conversações cara a cara: comentar a rotina; comentar um evento passado. • diário: descrição da rotina.

QUADRO 3 - 2a unidade do ajuste curricular das ações presencial e remota

Fonte: Adaptado de Corrêa Lopes (2021)

A terceira unidade corresponde a que antes era a segunda. Houve algumas mudanças, por exemplo: eliminou-se a atividade que tratava de Amancio Ortega porque era um texto e a proposta era minimizar a leitura e escrita. Em seu lugar, trabalhou-se com uma entrevista em áudio feita a Manolo Blahnik. Acrescentou-se também uma atividade para trabalhar a percepção e produção dos sons [s] e [θ] com trava-línguas (“Salto Tuza el seto de Soto”, “Si cien sierras sierran”, “Hay suecos en Suiza” e “Cierta dulcero de cierta dulcería”) e música (“Por si apareces”, de Alice Wonder), ambos sem mediação de leitura e escrita. Já no trabalho de percepção e localização do acento de palavra (acento paradigmático) e de frase (acento sintagmático) os alunos-participantes escutaram enunciados e tiveram que identificar a sílaba mais forte. Ver quadro abaixo:

UNIDADE 3				
		AÇÃO PRESENCIAL	AÇÃO REMOTA	
Objetivos de aprendizagem		<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística: declarativa, enfática, interrogativa e suspendida. • ser capaz de descrever a rotina sob um prisma inacabado. • ser capaz de comentar eventos passados. 	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de distinguir os sons fricativos [s] e [θ]. • ser capaz de perceber o acento de palavra e de frase. • ser capaz de classificar as palavras quanto à sílaba tônica. 	
COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS	Competências linguísticas	Fônica	<ul style="list-style-type: none"> – nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística. 	
		Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • pretérito perfeito de indicativo. • pretérito indefinido (ir)regulares. • contraste entre perfeito e indefinido. Marcadores do passado. 	
		Léxica	<ul style="list-style-type: none"> • elementos relativos à rotina. • elementos relativos a eventos passados. 	
	Competência discursiva		<ul style="list-style-type: none"> • descrever a rotina usando o pretérito perfeito. • comentar eventos usando o pretérito indefinido. 	<ul style="list-style-type: none"> • perceber e produzir o acento de palavra e de frase. • classificar as palavras quanto à sílaba tônica. • conhecer meios de evitar a repetição (COD e COI).
	Competência cultural		<ul style="list-style-type: none"> • podcast - um relato pessoal da história: Emilio Zola e o caso Dreyfus. 	<ul style="list-style-type: none"> • entrevista a Manolo Blahnik.
	CE	Aprendiz.	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem cooperativa para compartilhar experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem cooperativa para sintetizar um texto.
		Comunic.	<ul style="list-style-type: none"> • recursos para transmitir fatos oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • recursos para transmitir uma informação oralmente.

Gêneros orais e escritos	<ul style="list-style-type: none"> • conversações cara a cara: comentar a rotina; comentar um evento passado. • diário: descrição da rotina. 	<ul style="list-style-type: none"> • conversações cara a cara: diálogo em uma loja de roupas. • gênero publicitário com relação à moda.
--------------------------	--	---

QUADRO 4 - 3a unidade do ajuste curricular das ações presencial e remota

Fonte: Adaptado de Corrêa Lopes (2021)

Já na quarta unidade, eliminou-se a tarefa que consistia em pedir informações em situações de viagem para melhor aproveitar o tempo para o desenvolvimento da tarefa final. No entanto, seguiu-se estudando as entoações, principalmente enfáticas e declarativas, uma vez que os alunos ainda sentiam dificuldades em distingui-las e havia confusão, pois, de acordo com eles, eram muito parecidas. Observar o quadro abaixo:

UNIDADE 4				
		AÇÃO PRESENCIAL	AÇÃO REMOTA	
Objetivos de aprendizagem		<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. • ser capaz de falar sobre ações em progresso. • ser capaz de conhecer léxico relativo à comida. • ser capaz de fazer o pedido em um restaurante. • ser capaz de dar instruções e direções. 	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de dar instruções para preparar uma receita. 	
COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS	Competências linguísticas	Fônica	– nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística: declarativa, enfática, interrogativa e suspendida.	
		Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • estar + gerúndio: colocação pronominal enclítica COD/COI. • imperativo afirmativo com valor de instrução. 	
		Léxica	<ul style="list-style-type: none"> • vocabulário sobre gastronomia e restaurante. • pedir informações em situações de viagem (data, hora, rotas, etc.) 	
	Competência discursiva		<ul style="list-style-type: none"> • perceber e produzir distintas entoações. • descrever ações em progresso. • dar instruções. • conhecer léxico relativo à comida. • saber fazer o pedido em um restaurante. 	<ul style="list-style-type: none"> • dar direções. • comunicar-se pela cidade pedindo direções.
	Competência cultural		<ul style="list-style-type: none"> • receitas espanholas: gazpacho, paella e tortilla de patata. 	
	CE	Aprendiz. Comunic.	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem cooperativa para criar uma simulação. • recursos para pedir/dar uma informação oralmente. 	
Gêneros orais e escritos		<ul style="list-style-type: none"> • conversações cara a cara: pedir e dar informações. • receita e menu. • mapa de uma cidade. 	—	

QUADRO 5 - 4a unidade do ajuste curricular das ações presencial e remota

Fonte: Adaptado de Corrêa Lopes (2021)

Com essa programação buscou-se conceber uma proposta didática que atendesse a objetivos comunicativos sem desconsiderar as especificidades curriculares e incorporar o ensino de pronúncia. Isso implicou em uma mudança tanto para a disciplina como para a prática do professor-pesquisador e, principalmente, para a aprendizagem dos alunos-participantes.

Resultados da proposta didática

Com a nova reformulação do currículo, pôde-se construir uma tarefa final com uma temática significativa e real aos alunos. Como resultado final, os alunos puderam desenvolver duas propostas de tarefa final: realizar uma sessão de cinema e uma sessão de podcast, descritas na sequência

Sessão LEA de Cinema

A primeira ação didática implementada presencialmente culminou na realização de uma sessão de cinema com os curtas-metragens produzidos pelos próprios alunos-participantes. Desenhou-se esta proposta explorando as ferramentas digitais e baseando-se na abordagem mediante tarefas, definindo-se, respectivamente, cada fase¹⁴ (CANTERO, 2019) como se observa no quadro abaixo. É importante mencionar que optou-se pelo uso de siglas para uma melhor representação visual da sequência, quais sejam: (PP) refere-se às competências produtiva e perceptiva; (O) refere-se a oral; (E) refere-se à escrita; (INT) refere-se à competência interativa; e (MED) refere-se à competência mediadora.

SESSÃO LEA DE CINEMA						
TAREFAS	DATA	HABILIDADES				OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
		PP				
		O	E	INT	MED	

¹⁴ Tarefa prévia (TPv); tarefas capacitadoras (TC); tarefas possibilitadoras (TP); tarefa final (TF); tarefa de autoavaliação (TA); e tarefas derivadas (TD).

TPv	7/1	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de comentar notícias de jornais em língua espanhola sobre retrato falado e discutir sobre sua importância na sociedade. • ser capaz de criar um retrato falado a partir de um aplicativo (Police Tool N1).
TC	Até 3/2	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de inventar uma história no passado em que se busca criminosos e/ou suspeitos. • ser capaz de criar e caracterizar personagens que sofreram um roubo/assalto e denunciaram o crime. • ser capaz de fazer um retrato falado para identificar as características físicas e as vestes dos suspeitos. • ser capaz de realizar ensaios periódicos. • ser capaz de demonstrar a intenção e a emoção a partir do movimento melódico da fala.
TP	Até 3/2	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de criar um roteiro de um curta-metragem. • ser capaz de produzir um curta-metragem. • ser capaz de preparar um cenário. • ser capaz de editar um vídeo.
TF	4/2	X	X	X		<ul style="list-style-type: none"> • realizar e participar de uma sessão de cinema em um auditório da universidade para expor os curtas-metragens produzidos pelos próprios alunos.
TA	5/2	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • participar ao longo do curso. • interagir com os colegas dentro e fora de sala de aula. • refletir criticamente sobre o conteúdo estudado. • autoavaliar-se.
TD	7 e 10/2	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • realizar jogos interativos para cobrir as carências identificadas na autoavaliação. • desenvolver a oralidade a partir de jogos competitivos.

QUADRO 6 - Sessão LEA de Cinema

Fonte: Corrêa Lopes (2021)

Nessa proposta os alunos desenvolveram tarefas prévia, capacitadoras (algumas destas se deram em ambiente virtual) e derivadas em sala de aula. As tarefas possibilitadoras se realizaram em período contrário à aula nos espaços da universidade. A tarefa final teve sua culminância em um auditório da universidade. A tarefa de autoavaliação se deu em diferentes contextos: em sala de aula, participando e refletindo criticamente sobre os conteúdos trabalhados; nas extensões da sala de aula, na interação entre os alunos no desenvolvimento da tarefa final; e em ambiente virtual, no processo de autoavaliação.

Para a consecução dessa tarefa os alunos-participantes se organizaram em três quartetos e dois trios. Eles se reuniram, periodicamente, presencial e virtualmente para a elaboração do roteiro de cinema que deveriam redigir. Eles receberam um modelo e instruções sobre as técnicas de formatação deste gênero. Com os roteiros em mãos os alunos começaram a trabalhar sua performance em ensaios periódicos. Após os ensaios eles gravaram o produto final, um vídeo de 10 a 15 minutos, e, então, editaram-no, resultando, assim, o curta-metragem. Tudo isso se acordou entre ambas as partes no primeiro dia de curso por meio de um acordo pedagógico, expressando sua aprovação com a agenda do curso. Ademais, neste documento, os alunos manifestaram consentimento legal para que o professor-pesquisador usasse seus trabalhos como fonte de dados para o estudo. Quanto ao conjunto fílmico,

gerou a “1ª Sessão LEA de Cinema”, em que se expuseram cinco curtas-metragens, os quais se destacam a seguir:

I) *El crimen de las escaleras*: um retrato-falado ajuda a resolver um crime. Uma garota sofre um roubo na universidade. Quando a vítima desce às escadas do subsolo, o assaltante se aproxima dela e ocorre algo inesperado. 4 alunas o produziram. Duração: 9 minutos e 12 segundos.

II) *El caso de la Rosa*: uma justiceira anda à solta pela universidade. Quando assassina um professor, o crime gera grandes repercussões. 2 alunas e 2 alunos o produziram. Duração: 12 minutos e 22 segundos.

III) *La sorpresa*: um importante editor de uma revista se vê em um beco sem saída quando um de seus funcionários é assassinado e se torna o principal suspeito. 3 alunos o produziram. Duração: 17 minutos e 13 segundos.

IV) *Mi canción, mi prisión*: uma famosa cantora brasileira tem a sua nova música roubada, sem a qual sua carreira é posta em xeque. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 10 minutos e 8 segundos.

V) *El asesino del Narciso*: um assassino em série aterroriza Brasília. Com um modus operandi peculiar, ele escolhe suas vítimas sob o critério de beleza: as mais belas são assassinadas e junto aos seus corpos, ele deixa uma flor homônima. 2 alunos e 1 aluna o produziram. Duração: 6 minutos e 8 segundos.

Em suma, esta proposta de tarefa audiovisual de desenvolvimento de curta-metragem possibilitou aos alunos-participantes elaborar seus próprios textos dramáticos, encenando-os e dirigindo seus próprios filmes.

Sessão LEA de Podcast

A segunda ação didática implementada remotamente culminou com a realização de uma sessão de podcast¹⁵, em que os próprios alunos-participantes expuseram seus produtos finais. Desenhou-se esta proposta didática com o mesmo formato da anterior, como se observa abaixo:

SESSÃO LEA DE PODCAST HABILIDADES

¹⁵ De acordo com a Fundación del Español Urgente (FundéuRAE), o anglicismo podcast (plural podcasts) se formou por acrônimo a partir da marca iPod, da Apple, um dos reprodutores portáteis de arquivos mp3 (áudio) mais populares, e o termo broadcast, que significa 'transmissão' (de rádio). Portanto, podcast é um arquivo digital de áudio transmitido por meio da Internet.

TAREFAS	DATA	PP				OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
		O	E	INT	MED	
TPv	8/2	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de comentar notícias de jornais em língua espanhola sobre retrato falado e discutir sobre sua importância na sociedade. • ser capaz de criar um retrato falado a partir de um aplicativo (Police Tool N1).
TC	Até 5/4	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de inventar uma história no passado em que se busca criminosos e/ou suspeitos. • ser capaz de criar e caracterizar personagens que sofreram um roubo/assalto e denunciaram o crime. • ser capaz de fazer um retrato falado para identificar as características físicas e as vestes dos suspeitos. • ser capaz de realizar ensaios periódicos. • ser capaz de demonstrar a intenção e a emoção a partir do movimento melódico da fala.
TP	Até 5/4	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de criar um roteiro de um podcast. • ser capaz de produzir um podcast. • ser capaz de usar a plataforma Anchor. • ser capaz de editar um áudio.
TF	10 e 12/4	X	X	X		<ul style="list-style-type: none"> • realizar e participar de uma sessão de podcast em ambiente virtual para expor os podcasts produzidos pelos próprios alunos.
TA	17/4	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • participar ao longo do curso. • interagir com os colegas. • refletir criticamente sobre o conteúdo estudado. • autoavaliar-se.
TD	17 e 19/4	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • realizar jogos interativos para cobrir as carências identificadas na autoavaliação. • desenvolver a oralidade a partir de jogos competitivos.

QUADRO 7 - Sessão LEA de Podcast

Fonte: Corrêa Lopes (2021)

Nessa proposta os alunos-participantes desenvolveram todas as tarefas remotamente. As tarefas capacitadoras ocorreram assincronamente por meio de formulários Google desenvolvidos pelo professor-pesquisador. Quanto às possibilitadoras, deram-se em dois momentos. Em um primeiro momento, deu-se nos encontros síncronos, às segundas-feiras, em classe aberta, nos quais houve dinâmicas relacionadas à temática (dinâmicas de resolução de crimes como: “*El crimen casi perfecto*, de Roberto Arlt”, “*El asesinato de Juan Rodríguez*” e “*El secuestro de Ágata*”), bem como instruções e modelos de construção da tarefa final. Em um segundo momento, às quartas-feiras, nas reuniões dos grupos para o desenvolvimento da tarefa final. Esta, por sua vez, teve um momento de culminância na penúltima semana do curso, sincronamente, por meio de duas plataformas: Skype e Anchor¹⁶. A tarefa de autoavaliação se deu nos diferentes contextos: síncrono e assíncrono.

Para a consecução dessa proposta de tarefa final os alunos-participantes formaram seis quartetos. Eles se reuniram periodicamente em ambiente virtual síncrono e assíncrono para a elaboração do texto

¹⁶ Skype é um software gratuito de videochamada pela Internet. Anchor é uma plataforma gratuita desenvolvida para a criação de podcast. Trata-se de uma ferramenta que permite a gravação em áudio, sincronamente, de uma ou mais pessoas.

teatral do podcast que deveriam redigir. Para isso receberam modelos e instruções sobre técnicas de formatação desse gênero. Com os roteiros em mãos, os alunos-participantes começaram a trabalhar sua leitura-dramática em ensaios periódicos. Após os ensaios gravaram o produto final e editaram-no, resultando, assim, o podcast. Tudo isso se acordou entre ambas as partes por meio de um acordo pedagógico no primeiro dia de curso. Ademais, os alunos manifestaram consentimento legal para que o professor-pesquisador publicasse seus trabalhos na plataforma Anchor durante a semana de mostra da tarefa final e autorizaram o uso de seus trabalhos como fonte de dados para o estudo. A culminância da tarefa nomeou-se “Sessão LEA de Podcast”, em que se expuseram seis podcasts, organizados em episódios, os quais se destacam a seguir:

I) Episódio 1: *El caso de la vecina, el marido adúltero y las voces macabras*: A presença de vozes macabras atormenta uma mulher, levando-a a cometer um brutal assassinato. Um plano orquestrado por sua melhor amiga para que fosse à prisão, deixando-lhe o caminho livre para que roubasse seu marido. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 55 minutos e 34 segundos.

II) Episódio 2: *Detrás de los libros*: a vida de professoras universitárias corre perigo mortal, uma vez que é alvo de um assassino em série. 4 alunas o produziram. Duração: 30 minutos e 8 segundos.

III) Episódio 3: *A Sangre y fuego: asesinato en la Tomatina*: a polícia encontra o corpo de uma garota imerso em uma poça carmesim em um beco em Valência. Começa, então, uma verdadeira odisseia por seu assassino. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 34 minutos e 46 segundos.

IV) Episódio 4: *La Sombra de un asesino*: um assassino em série, cujo modus operandi é matar casais, deixando junto aos seus corpos notas à polícia, aterroriza Madri. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 31 minutos e 45 segundos.

V) Episódio 5: *Los recuerdos póstumos de Mariana*: uma garota é encontrada flutuando, inanimada, na piscina. Desesperados, seus amigos se tornam detetives para descobrir como ela morreu e acabam desvendando segredos ocultos uns dos outros. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 25 minutos e 3 segundos.

VI) Episódio 6: *El anillo de Madame Perón*: um anel de esmeralda é roubado de um cofre em um importante hotel da cidade de Mérida, mas é encontrado em circunstâncias inusitadas, levando duas detetives a encontrar o culpado. 4 alunas o produziram. Duração: 17 minutos e 6 segundos.

Em suma, nessa proposta didática com podcast os alunos-participantes puderam desenvolver-se criando o próprio texto dramático; encenando-o por meio de uma leitura dramática; e dirigindo e editando o próprio produto final. De acordo com os questionários de autoavaliação e com a análise do professor-pesquisador descritos em sua dissertação de mestrado (CORRÊA LOPES, 2021), pode-se constatar que houve indícios de evolução com relação ao desenvolvimento das competências fônicas tanto pelo professor-pesquisador como pelos próprios alunos-participantes. É importante mencionar que para avaliar esse desenvolvimento, além da percepção empírica e do convívio longitudinal com os alunos-participantes, desenvolveram-se ferramentas de avaliação (CORRÊA LOPES, 2021) que permitiram chegar a essas conclusões.

3. Considerações finais

O valor da aprendizagem de uma língua estrangeira exerce um papel fundamental na formação do indivíduo, no uso que ele dá as suas relações pessoais e afetivas. Nesse sentido, a motivação em aprendê-la resume-se, grosso modo, à interação com o outro. Por este motivo, é necessário que se desenvolva a competência fônica para uma plena comunicação. Cabe aos professores e às escolas possibilitar espaços de interações significativos para que seus alunos sejam falantes competentes. Antes, porém, deve-se propor mudanças no ensino de pronúncia, entendendo-a como de fato é: língua oral, produzida em contextos reais.

A proposta didática descrita neste artigo buscou apresentar maneiras de possibilitar espaços de imersão e interação significativos entre os alunos, usando a fala espontânea para a realização de tarefas com vistas à consecução de uma tarefa final por meio da abordagem mediante tarefas. Acredita-se que esse tipo de proposta contribui para preencher as lacunas observadas na didática da língua oral no que diz respeito ao ensino de pronúncia.

Espera-se, por fim, que essa discussão sobre a Didática da Pronúncia e a presente proposta de tarefa audiovisual possam contribuir nesse âmbito. Entende-se que os materiais didáticos produzidos podem adaptar-se ao ensino de outras línguas e servir como germe para novas propostas que foquem no desenvolvimento de uma competência comunicativa plena, considerando a dimensão fônica da língua como eixo primordial do processo comunicativo.

Agradecimentos

Agradecemos aos quatro avaliadores pelas generosas contribuições que melhoraram a versão final deste artigo. Agradecemos as editoras Monique Leite e Sara Recio pelo cuidado e pela atenção dados ao nosso trabalho. Quaisquer erros residuais são de nossa inteira responsabilidade. Agradecemos também a equipe da revista pelo profissionalismo prestado.

Informações adicionais

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2100.R>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não houve conflito de interesses na execução deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Revista Contexturas – ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APPLIESP, n. 2, 1994, p. 43-52.
- BARTOLÍ RIGOL, M. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Revista Phonica, Barcelona*, v. 1, 2005. Disponível em: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf. Acesso em: dezembro de 2020.
- BLANCO, A. *Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo*. 2014. Dissertação (Mestrado europeu em ensino-aprendizagem de espanhol em contextos multilíngues e internacionais) – Universidade Livre de Berlim, Berlim, 2014.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miquel. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. Tradução de Javier Lahuerta do artigo: From communicative competence to communicative language pedagogy, 1983.
- CANTERO, F. J. S. Conceptos clave en lengua oral. In: MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 1998, p. 141-153.
- CANTERO, F. J. S. *Teoría y análisis de la entonación*. Edição da Universitat de Barcelona. Barcelona, 2002.
- CANTERO, F. J. S. Complejidad y Competencia Comunicativa. In: *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*. Brasília, v.7, n.º.1, p. 71-87, 2008.
- CANTERO, F. J. S. Adquisición de competencias fónicas. In: CONGOSTO et al. (eds.): *Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación. Adquisición y aprendizaje de lenguas / Español como lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros, v.2, p. 29-55, 2014.
- CANTERO, F. J. S. *El arte de no enseñar lengua*. Octaedro: Barcelona, 2019.
- CANTERO, F. J. S. Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al enfoque oral. In: CANTERO, F. J. S.; GIRALT, M. L. *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras*. Octaedro: Barcelona, 2020.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. Acesso em: dezembro de 2020.
- CORTÉS, M. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen, 2002.
- CORRÊA LOPES, Q. R. Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das competências fônicas em E/LE. *Dissertação de mestrado*. Brasília, 2021, p. 279. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43074/1/2021_Qu%C3%A9frenRams%C3%A9sCorr%C3%AAaLopes.pdf. Acesso em: janeiro de 2023.
- DIELING, H.; HIRSCHFELD, U. *Phonetik lehren und lernen*. Langenscheidt, 2000.
- FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2010.

GIRALT LORENZ, M. *El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera*. 2012. Tese (Doutorado em ensino de línguas e literatura) - Universidade de Barcelona: Barcelona, 2012.

IRUELA, A. *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. 2004. Tese (Doutorado em ensino de língua e literatura) - Universidade de Barcelona: Barcelona, 2004.

LLISTERRI, J. La enseñanza de la pronunciación. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*. Italia: v. 1, n. 4 (1), p. 91-114, 2003. Disponível em: http://liceu.uab.es/~joaquin/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf. Acesso em: dezembro de 2020.

SCHWANDT, T. A. "Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social". In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

ZANÓN, J et al. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999.