

Práticas de oralidade em língua espanhola: pensando em
atividades de entoação a partir de um *corpus* coloquial e
espontâneo /

*Prácticas de oralidad en lengua española: pensando en
actividades de entonación a partir de un corpus coloquial y
espontáneo*

*Mayra Suézia Oliveira dos Santos**

Graduada no curso de Licenciatura em Letras: Língua Espanhola da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participou do Programa das Licenciaturas (PROLICEN/UFPB) nos projetos O papel da língua estrangeira na Educação Básica: imaginários incertos (2017) e Ler pode ser divertido: a leitura literária na sala de aula de língua espanhola (2018). Participou do programa Residência Pedagógica (Multidisciplinar:Língua Espanhola/RP/Capes/UFPB), como bolsista, de 2018 a 2020. Foi membro da equipe de Tradução (portuguêsespanhol) da I Conferência Internacional Online de Etnobiologia (UFPB/2020), livro intitulado Perspectivas e avanços na Etnobiologia: uma avaliação na Conferência Internacional do Brasil. Atualmente, participa do grupo de pesquisa Prosódia, Variação e Ensino (ProVaLE/CNPq/UFPB). Tem interesse nas áreas de fonologia entonacional, ensino de línguas e formação docente.

 <https://orcid.org/0000-0002-2205-7337>

*Carolina Gomes da Silva***

Possui doutorado em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos em Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, coordena o grupo de pesquisa Prosódia, Variação e Ensino (CNPq). É professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, Brasil). Os seus interesses de investigação se centram nos seguintes temas: prosódia, fonética e ensino da oralidade do espanhol como língua estrangeira.

 <https://orcid.org/0000-0002-1490-0814>

Recebido em: 15 mar. 2022. **Aprovado** em: 16 mai. 2022.

Como citar este artigo:

SANTOS, Mayra Suézia Oliveira dos; SILVA, Carolina Gomes da. Práticas de oralidade em língua espanhola: pensando em atividades de entoação a partir de um *corpus* coloquial e espontâneo. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 2, p. 112-138, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8215589>

*

 sueziamayra@gmail.com

**

 carolinagsufp@hmail.com

RESUMO

Considerando a análise e a descrição entonacionais de enunciados interrogativos produzidos em conversas telefônicas coloquiais – contexto de fala espontânea – das variedades argentina, chilena, mexicana (REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021) e porto-riquenha (SANTOS, 2021) da língua espanhola, este artigo visa a desenvolver uma proposta de atividade para o âmbito do Ensino Médio. Para isso, os objetivos são: (i) elaborar um plano de aula e (ii) estabelecer critérios para a aplicação desse plano. Metodologicamente, considera-se importante o uso da metodologia ativa de avaliação por pares (MATTAR, 2021), capaz de integrar o processo de ensino-aprendizagem a partir da organização dos planos pedagógicos com vistas à criação da autonomia e do protagonismo discente (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017). Para tanto, utilizou-se contribuições teóricas da fonologia entonacional (LADD, 1996; PRIETO & ROSEANO, 2018) e da metodologia ativa (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017; SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). Os resultados obtidos mostram que é viável pensar em atividades que contemplem a fala espontânea coloquial, uma vez que possibilitam melhorias para o ensino-aprendizagem da oralidade do espanhol como língua estrangeira (ELE). Conclui-se que este trabalho reafirma a necessidade de (re)pensar o ensino da prosódia (entoação) no Ensino Básico, já que muito pouco se fala sobre isso.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta de atividade; Entoação; Espanhol.

RESUMEN

Considerando el análisis entonativo y la descripción de enunciados interrogativos producidos en conversaciones telefónicas coloquiales – contexto de habla espontánea – de las variedades argentina, chilena, mexicana (REBOLLO COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021) y puertorriqueña (SANTOS, 2021) de la lengua española, este artículo tiene como objetivo desarrollar una propuesta de actividad para el ámbito de la Educación Secundaria. Para ello, los objetivos son: (i) elaborar un plan de clase y (ii) establecer criterios para la aplicación de este plan. Metodológicamente, se considera importante utilizar la metodología activa de evaluación entre pares (MATTAR, 2021), capaz de integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la organización de planes pedagógicos con el fin de generar autonomía y protagonismo en los estudiantes (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017). Para ello, se utilizaron aportes teóricos de la fonología entonativa (LADD, 1996; PRIETO & ROSEANO, 2018) y de la metodología activa (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017; SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). Los resultados obtenidos muestran que es factible pensar en actividades que incluyan el habla coloquial espontánea, ya que permiten mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad del español como lengua extranjera (ELE). Se concluye que este trabajo reafirma la necesidad de (re)pensar la enseñanza de la prosodia (entonación) en la Educación Básica, ya que muy poco se dice al respecto.

PALABRAS CLAVE: Propuesta de actividad; Entonación; Español.

1 Introdução

A análise e a descrição entonacionais de enunciados em língua espanhola, no estilo fala coloquial e espontânea, é um campo de estudo em ascensão, como mostram os trabalhos realizados por Santos (2021) e Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021). É justamente por ser uma área em crescimento que novos caminhos precisam ser direcionados, especialmente quando se trata de levar os resultados dessas pesquisas para o ensino. No estudo feito por Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021), por exemplo, as autoras comparam os resultados de análise e descrição entonacionais de enunciados interrogativos de trabalhos anteriores, a fim de evidenciar as diferenças encontradas nas falas de argentinos, chilenos e mexicanos. Comparar essas variações dialetais é um passo importante para demarcar como cada falante, conforme sua origem geográfica, usa sua língua; no entanto, ainda é preciso

pensar em meios para que o ensino se beneficie desses e de outros resultados, como deixa claro Santos (2021), que analisou e descreveu a entoação de enunciados interrogativos da variedade porto-riquenha.

Encorajadas por tais discussões, nosso foco está em desenvolver uma proposta de atividade para o âmbito do Ensino Médio, que é o espaço onde a língua espanhola mais aparece em contexto de Ensino Básico no Brasil. Para contextualizar tal cenário, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) para situar o leitor deste texto em relação à presença da língua estrangeira (espanhol) na Educação Básica. Conjuntamente, utilizamos os trabalhos de Pinto e Rebollo-Couto (2016) e o de Dionisio de Souza (2018), ambos correspondentes ao tema do ensino da entoação. As pesquisas citadas têm a intenção de tornar didática a entoação (de perguntas), indo ao encontro de proposta que almejamos para este trabalho.

Para cumprir com a ideia aludida, os nossos objetivos são: (i) elaborar um plano de aula e (ii) estabelecer critérios para a aplicação desse plano. Para a elaboração do plano de aula, consideramos o uso da metodologia ativa de avaliação por pares, capaz de integrar o processo de ensino-aprendizagem a partir da organização dos planos pedagógicos com vistas à criação da autonomia e do protagonismo discente (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017; SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). Os critérios, sob outra perspectiva, são estabelecidos através das contribuições teóricas da fonologia entonacional (LADD, 1996; PRIETO & ROSEANO, 2018) e da metodologia ativa (MASETTO, 2015; MATTAR, 2017; SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021), que é o caminho escolhido para chegar aos resultados. Vale dizer que as metodologias ativas são ações planejadas pelo professor para que o aluno passe a ter o controle da sua própria aprendizagem (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). Assim, esperamos que o aluno do Ensino Médio, a partir da nossa proposta de atividade, ganhe consciência dos elementos entonacionais da língua meta e possa conduzir/ampliar não só a sua aprendizagem, mas também o seu olhar para as questões que permeiam a oralidade.

No mais, este trabalho é duplamente inédito: primeiro, por levar para o âmbito do Ensino Básico uma proposta voltada à oralidade/entoação de uma língua estrangeira; segundo, por aliar essas práticas de oralidade com as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, cenário ainda não explorado dentro da temática abordada. A falta de trabalhos que se encaixam nesta perspectiva (ensino da entoação + uso de metodologias ativas) se configura como principal

motivo para a realização desta investigação no contexto do Ensino Básico, onde está prevista a possibilidade de novas experiências de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018). Acreditamos que essa união traz contribuições diretas para um ensino-aprendizagem muito mais efetivo do ponto de vista da oralidade. Através das contribuições e descrições dos contornos melódicos que os estudos anteriores trazem para o contexto de fala espontânea, este trabalho expande o enfoque dos estudos conversacionais que se relacionam com o ensino-aprendizagem de línguas. Pensar em atividades que contemplem o discurso coloquial traz à tona o interesse de (re)pensar o ensino da prosódia (entoação) do espanhol como língua estrangeira (ELE) no Ensino Básico. Este é um panorama promissor, mas que engatinha aos poucos. Esta pesquisa pretende trazer contribuições nesse sentido.

Além desta introdução, este trabalho possui mais 05 seções. Na seção 2, discutimos acerca da presença do espanhol na Educação Básica – a seção foi intitulada de *A presença do espanhol no Ensino Médio: o ensino-aprendizagem de uma língua esquecida*. Já a seção 3, intitulada *Estudos sobre a entoação do espanhol*, se divide em: subseção 3.1, em que apresentamos os trabalhos de Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021) e Santos (2021), que tratam do fenômeno prosódico da entoação no espanhol – o título da subseção é *A entoação da pergunta na fala coloquial e espontânea do espanhol* e subseção 3.2, intitulada *Estudos sobre a entoação do espanhol: didática e ensino*, em que expomos as pesquisas que relacionam oralidade (entoação) e ensino. Na seção 4, que diz respeito à seção metodológica, conceituamos o que são metodologias ativas e apresentamos a proposta de plano de aula – a seção foi intitulada de *A metodologia ativa na sala de aula de espanhol como língua estrangeira: oralidade em ação*. Na seção 5, refletimos acerca da nossa proposta de atividade e seus critérios de aplicação – o título da seção é *A entoação na aula de espanhol: refletindo sobre a proposta de atividade*. Na seção 6, as *Considerações finais*, com o resumo geral do trabalho e dos resultados.

2 A presença do espanhol no ensino médio: o ensino-aprendizagem de uma língua esquecida

A Base Nacional Comum Curricular, mais conhecida como BNCC (BRASIL, 2018), é um documento que integra as políticas nacionais da educação com as políticas de âmbito federal, estadual e municipal. Essa integração se dá por uma única razão: guiar o Ensino Básico para

possibilitar uma educação baseada em competências gerais e decisões pedagógicas. Baseada nas competências para o século XIX, a BNCC busca o desenvolvimento humano global (intelectual, físico, afetivo, social, ético, moral e simbólico) a partir da equidade, reconhecendo as diferentes necessidades dos estudantes.

No que concerne à presença das línguas estrangeiras, o documento assume uma postura plural, ao assegurar aos alunos o estudo de diferentes línguas. A BNCC também afirma que apesar do inglês ser a língua da “comunicação global” (BRASIL, 2018, p. 494), é dada à escola a autonomia para implementar outras línguas conforme suas necessidades locais. Contudo, é interessante notar que, apesar da pluralidade de línguas que podem ser estudadas na escola, apenas a língua inglesa está assegurada. Na prática, o que ocorre é a exclusão linguística: línguas como o espanhol, por exemplo, deveriam ser obrigatórias e asseguradas pelo Estado não só por ser uma das línguas mais faladas no mundo, mas também pelo Brasil se posicionar geograficamente perto de países que têm o espanhol como idioma oficial.

Considerando o exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), ou PCNEM (BRASIL, 2000), criados há mais de 20 anos, muito antes da BNCC (BRASIL, 2018), já elencaram algumas razões que comprovam que o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica é caótico. Número reduzido de horas (no caso do espanhol, geralmente a turma tem uma aula semanal de 50 minutos), carência de professores de língua (muitas vezes o professor que ensina a língua estrangeira nem é formado na disciplina que leciona) e a predominância da língua inglesa (que gera a exclusão de outras línguas) são exemplos que contribuem com a desmotivação de alunos e professores e com a precariedade do ensino-aprendizagem. Mesmo que o documento vigente seja a BNCC, os PCNEM ainda condizem com a realidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Em relação ao ensino-aprendizagem da língua espanhola na Educação Básica, a Lei 11.161/2005 tornava a sua oferta obrigatória nas escolas públicas e privadas no Ensino Médio. Mesmo após a sua revogação, há uma demanda para que o espanhol retorne ao currículo como uma disciplina obrigatória (atualmente, na prática, algumas escolas incluem o espanhol em sua grade ora como uma disciplina optativa, ora como uma disciplina obrigatória). Isto não se deve apenas às necessidades locais, mas também pela presença dessa língua no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Se o espanhol está duplamente presente na vida dos brasileiros, deveria ser dever do Estado ofertá-lo e torná-lo obrigatório. Essa é uma discussão que precisa ser

relembrada e levada adiante, pois o espanhol é uma língua que possui laços históricos e geográficos com o Brasil (MORENO FERNÁNDEZ, 2005), portanto merece seu espaço.

Relembrando o papel das línguas estrangeiras, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM (BRASIL, 2006), trazem reflexões acerca da função educacional dessas línguas no que diz respeito a sua função cidadã. No caso do espanhol, é estabelecido um diálogo que trata da sua exclusão, acontecimento que é resultante do fenômeno da globalização (motivo que também faz com que o inglês seja ofertado de forma quase exclusiva no cenário educacional brasileiro). Em virtude da Lei 11.161/2005, citada acima, as OCEM (BRASIL, 2006) também falam da inserção da língua espanhola na escola básica, atribuindo-lhe motivos políticos (como o MERCOSUL) para a sua oferta. O documento ainda deixa claro que existem crenças em relação ao ensino-aprendizagem das línguas, questão que é contemplada no trabalho de Almeida e Santos (2017). Nessa última pesquisa, as autoras refletem com base na seguinte pergunta: por que estudar língua estrangeira na Educação Básica?, recorrendo a observações de aulas de espanhol, levando em conta a perspectiva de língua do professor e dos alunos e, ainda, se a metodologia das aulas propicia imaginários em relação ao ensino-aprendizagem dessas línguas, questões confirmadas na pesquisa de Almeida e Santos (2017). Toda essa discussão mostra os motivos que fazem com que o espanhol se encontre desvalorizado e o porquê de as línguas estrangeiras viverem um momento crítico. Essas crenças, de acordo com as autoras (ALMEIDA; SANTOS, 2017), se relacionam com a bagagem cultural e social de alunos e professores (por exemplo, discriminar uma determinada variedade do espanhol, por quaisquer motivos, é um tipo de crença que pode levar os sujeitos envolvidos a propagar/repetir discursos hegemônicos). No caso das metodologias das aulas, Almeida e Santos (2017) retratam em sua análise o caráter instrumental do ensino do espanhol em turmas de ensino médio (técnico) e deixam claro que é preciso propor mudanças para que esse cenário não prevaleça. Em outras palavras, na sala de aula foram reforçadas crenças acerca da importância de aprender espanhol: a principal foi devido ao mercado de trabalho, o que mostra que o lado sociocultural/geográfico parece ser pouco explorado. Por outro lado, na sala de aula também foi reforçada a metodologia instrumental, deixando em evidência que o contexto, o uso de gêneros textuais e a diversidade linguística/pluralidade cultural são assuntos bem menos discutidos. Tudo isso mostra o porquê o espanhol acaba se tornando, no imaginário popular, uma língua desvalorizada.

Tendo em vista os motivos acima, é possível afirmar que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na escola básica brasileira tornou-se um grande problema a ser analisado. Não é de hoje que se debate que o ensino de línguas estrangeiras na escola se encontra, cada vez mais, em situação crítica. O próprio sistema educacional, de certa forma, obriga os professores a completar sua carga horária lecionando disciplinas para as quais, muitas vezes, não estão habilitados, comprometendo o ensino-aprendizagem. Também a falta de qualificação ofertada nas instâncias de ensino superior e, ainda, a falta de comprometimento dos governos abrem espaço para o fracasso do ensino das línguas estrangeiras, principalmente em seu caráter instrumental, na escola (LEFFA, 2011).

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras na Educação Básica, a BNCC (BRASIL, 2018), a partir das mudanças que a Lei 13.415/2017 provocou na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, Lei 9394/1996), prevê um novo currículo (BNCC + itinerários formativos: *linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional*), diversificado e flexível, para o Ensino Médio. Nesse currículo, a língua estrangeira aparece na área de *linguagens e suas tecnologias*, responsável por “desenvolver competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2018, p. 481). Em outras palavras, o ensino-aprendizagem da língua estrangeira deve estar pautado na identidade e uso de seus falantes, também em seus multiletramentos, considerando as “práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo” (BRASIL, 2018, p. 484). Isto leva a crer que a função da língua estrangeira é promover uma visão intercultural acerca das práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade - escuta e produção oral - e análise linguística semiótica).

No caso da oralidade, que é o nosso foco com este trabalho, a BNCC (BRASIL, 2018) a entende como uma das habilidades a ser adquirida pelo aluno, em complemento às práticas sociais que o estudante vivencia na sua vida cotidiana. Neste sentido, o ensino-aprendizagem voltado às questões orais da língua, como a entoação, é vantajoso, visto que:

“[...] acreditamos ser necessário introduzir no processo de ensino-aprendizagem de línguas uma sistematização das características prosódicas, mais especificamente da entoação, pois assim o aprendiz não mais repetirá um enunciado simplesmente como o percebe, mas sim o produzirá de forma

consciente de como deve fazê-lo em sua LEA [língua estrangeira alvo]” (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016, p. 178).

Dado o panorama geral da situação do espanhol na grade curricular da Educação Básica, bem como do papel das línguas estrangeiras, fica evidente que melhorias precisam ser feitas para que o seu ensino-aprendizagem não ocorra de forma precária, cessando a exclusão linguística, sanando falhas no próprio sistema educativo e priorizando uma visão intercultural (e não puramente instrumental). No que se refere ao ensino da oralidade, a citação anterior traz reflexões que nos leva a acreditar que estamos no caminho certo, está na hora de re(pensar) o ensino-aprendizagem da oralidade do espanhol, assim como de qualquer outra língua. Desse modo, mais adiante discutimos acerca de alguns trabalhos que propõem caminhos para esta questão.

Na próxima seção, falaremos sobre a entoação na fala espontânea coloquial.

3 Estudos sobre a entoação do espanhol

A análise e a descrição entonacionais de enunciados retirados de diferentes amostras da fala do espanhol vem garantindo um panorama amplo em termos de variedades dialetais, situacionais e de estilo de fala. A partir de *corpus* obtidos em contextos experimentais e espontâneos, as pesquisas tendem a apresentar resultados que, por vezes, corroboram com trabalhos anteriores. Noutra perspectiva, há pesquisas que reúnem tais resultados e os comparam com o intuito de demarcar possíveis diferenças prosódicas que a variação dialetal pode gerar. Desse modo, dividimos esta seção em duas partes: na seção 3.1, discorreremos um pouco acerca dos estudos de Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021) e Santos (2021), que se encaixam nas duas visões mencionadas neste parágrafo; na seção 3.2, reportamos pesquisas que propõem caminhos para que o estudo da entoação seja levado para o ensino (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016; DIONISIO DE SOUZA, 2018).

A seguir, apresentamos algumas discussões sobre a fala espontânea coloquial.

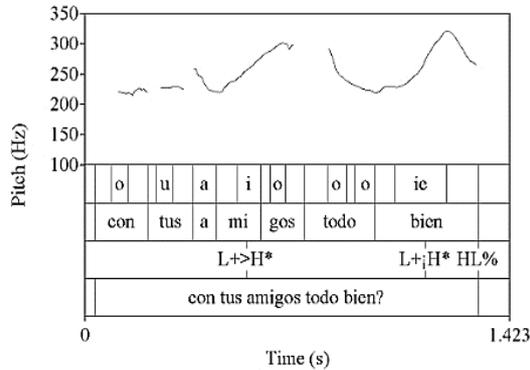
3.1 A entoação da pergunta na fala coloquial e espontânea do espanhol

Entoação das perguntas no espanhol da Argentina, Chile e México: estudo comparativo, de autoria de Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021), é uma pesquisa que analisou e comparou o contorno melódico de 15 conversas telefônicas (gravadas em 1995 pelo projeto de coleta de dados conhecido como *corpus Fischer*, utilizado para estudos linguísticos) em contexto de fala espontânea e coloquial. A comparação foi feita com base nas dissertações de mestrado de Gomes da Silva (2014) e de Guimarães (2018), intituladas *Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile* e *Análise prosódica de enunciados interrogativos totais de conversas coloquiais da fala espontânea na variedade mexicana*, respectivamente. Ambos os trabalhos se basearam no Sp_ToBI (*Spanish Tones and Break Indices*), um sistema de etiquetagem prosódica que descreve a entoação das variedades do espanhol a partir de 9 acentos tonais ($L^*/H^*/H+L^*/L^*+H/L+H^*/L+;H^*/L+<H^*/;H^*/L+H^*L$), que é o contorno melódico das sílabas tônicas e 7 tons de fronteira ($L\%/!H\%/H\%/LH\%/HL\%/L!H\%/LHL\%$), que é o contorno melódico de fim de enunciado. O H (*high*) representa o tom alto e o L (*low*) representa o tom baixo. O tom médio, ou *mide tone*, representado pela letra M foi reformulado em 2018, após alguns estudos realizados por Prieto e Roseano (2018) na área das línguas românicas. Sendo assim, o M% passou a ser !H% (PRIETO; ROSEANO, 2018).

Vale comentar que o tipo de enunciado analisado é a pergunta total, que é aquela em que a resposta deve ser “sim” ou “não”. Sendo assim, suas subcategorias também devem ser consideradas, a saber: perguntas informativas (solicitam uma informação específica sobre algo que já foi mencionado na conversa), perguntas confirmativas (buscam confirmar uma informação que já se conhece a resposta), perguntas com foco informativo (introduzem um novo assunto na conversa) e perguntas com cortesia (têm a função de manter a comunicação entre os interlocutores). Após a análise comparativa, constatou-se que o contorno melódico nuclear das variedades analisadas pode ser ascendente (México: $L^*HH\%$; Santiago do Chile: $L+H^*HH\%$) e ascendente-descendente (Buenos Aires: $L+;H^*HL\%$), quando se trata de perguntas informativas. No caso das perguntas confirmativas, o núcleo apresentou contornos melódicos descendentes (Buenos Aires: $L^*L\%$; Santiago do Chile: $H+L^*L\%$) para todas as variedades, exceto a mexicana, que apresentou um acento ascendente ($L^*H\%$). As perguntas com foco informacional divergiram das anteriores ao apresentarem um núcleo circunflexo ($L+H^*L\%$) e as perguntas com cortesia tiveram como características o tom médio e o alongamento silábico final ($L+H^*M\%$). Vejamos os exemplos das duas primeiras subcategorias citadas, já que “92% dos

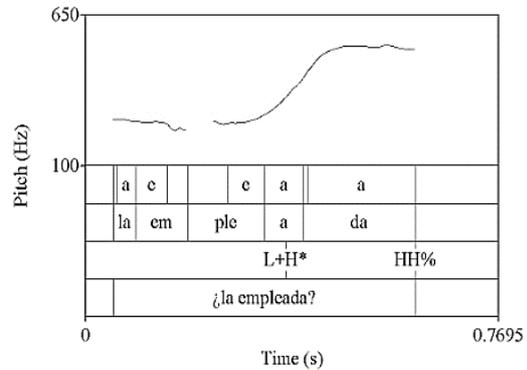
dados funcionam como pedidos de perguntas informativas ou confirmativas” (REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021, p. 77).

Figura 01: Contorno melódico da PI/BA



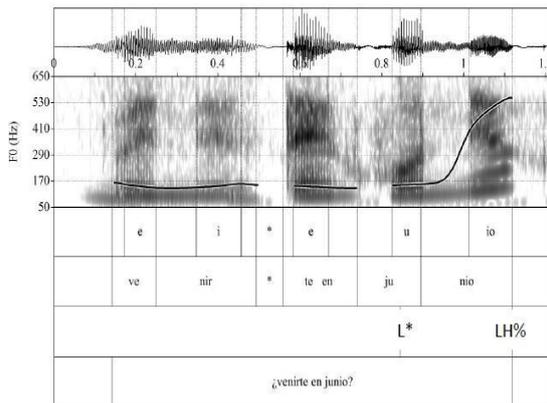
Fonte: Gomes da Silva (2014, p. 109).

Figura 02: Contorno melódico da PI/SC



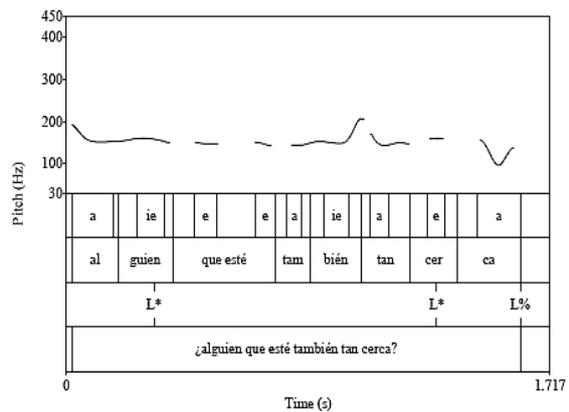
Fonte: Gomes da Silva (2014, p. 149).

Figura 03: Contorno melódico da PI/MX



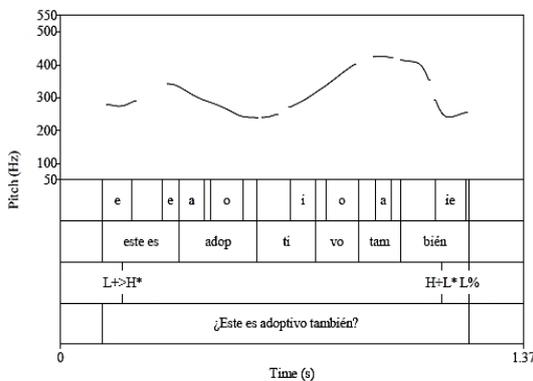
Fonte: Guimarães (2018, p. 97).

Figura 04: Contorno melódico da PC/BA



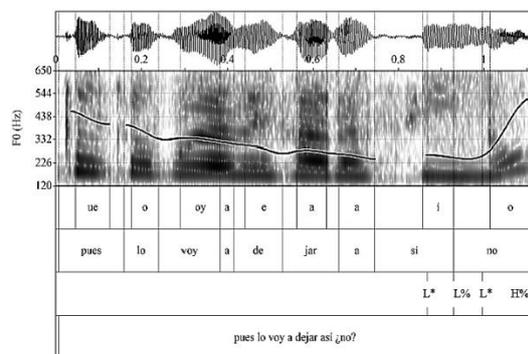
Fonte: Gomes da Silva (2014, p. 110).

Figura 05: Contorno melódico da PC/SC



Fonte: Gomes da Silva (2014, p. 151).

Figura 06: Contorno melódico da PC/MX



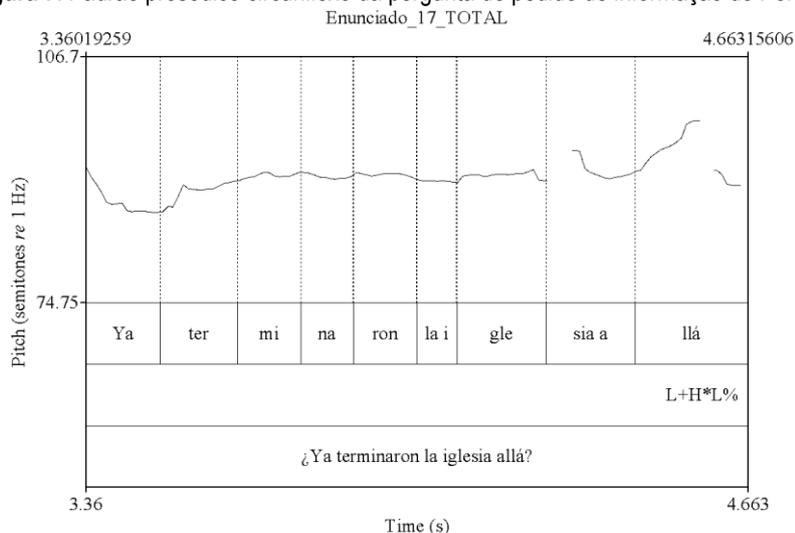
Fonte: Guimarães (2018, p. 119).

Todas as figuras anteriores (fig. 1 a 6) ilustram as diferenças entonacionais das perguntas totais nas variedades argentina, chilena e mexicana que foram analisadas por Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021). Como esperado, as variações dialetais, ou mesmo a origem geográfica, influenciam na entoação do falante.

Semelhantemente, Santos (2021) observou, comparou e verificou o padrão entonacional e a duração nuclear das perguntas totais da variedade do espanhol de Porto Rico, considerando uma possível correlação entre prosódia e pragmática. O *corpus* também foi uma ligação telefônica que faz parte do Fischer (1995) e foi produzido no contexto da fala espontânea coloquial. No que tange às subcategorias das perguntas totais, a autora utilizou como base algumas das categorias pragmáticas propostas por Gabriel (2018) para as perguntas parciais (que são aquelas que possuem morfema interrogativo) mexicanas, também produzidas espontaneamente em uma situação coloquial. As subcategorias foram as seguintes: pergunta de pedido de informação (é o mesmo que perguntas informativas), pergunta de pedido de confirmação (é o mesmo que pergunta confirmativa), pergunta reiterativa (verifica a compreensão de um enunciado anterior) e pergunta antiexpectativa (o falante manifesta surpresa durante a conversação). O sistema Sp_ToBI (PRIETO; ROSEANO, 2018) também foi utilizado para análise e descrição entonacionais.

Conforme os resultados, constatou-se a ocorrência de seis diferentes padrões prosódicos para o núcleo, a saber: circunflexo L+H*L% (59%), descendente H+L*L% (14%), ascendente (L)+H*H% (9%), ascendentes com fronteira baixa H*HL% (9%) e H*L% (4,5%) e ascendente com núcleo baixo (L)+L*H% (4,5%). O padrão circunflexo L+H*L% é majoritário e foi o único que apresentou correlação com a categoria de pergunta de pedido de informação, uma vez “que pode haver uma correlação entre prosódia e pragmática, ainda que ambas mantenham suas particularidades, o que explica o fato de algumas funções pragmáticas não terem se relacionado com as notações fonológicas encontradas, ou vice-versa” (SANTOS, 2021a, p. 76). À parte, os resultados obtidos também demonstram uma maior duração nuclear, corroborando com Gomes da Silva (2014) e Guimarães (2018), que foram os trabalhos comparados na pesquisa de Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021). A seguir, um protótipo do contorno melódico do padrão prosódico circunflexo (L+H*L%) da subcategoria de pergunta de pedido de informação.

Figura 7: Padrão prosódico circunflexo da pergunta de pedido de informação de Porto Rico



Fonte: Santos (2021, p. 61).

A partir das pesquisas de Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021) e Santos (2021), é possível visualizar um breve panorama dos estudos acerca da entoação do espanhol em amostras de fala espontânea e coloquial. Assim, levando em conta a possível utilidade dos resultados dessas pesquisas para o ensino do espanhol, a seção seguinte traz discussões nesta temática.

3.2 Estudos sobre a entoação do espanhol: didática e ensino

Descrever, ouvir e didatizar a entoação de perguntas e ordens no espanhol do México, Caribe e Castilha para aprendizes brasileiros é uma pesquisa de autoria de Pinto e Rebollo-Couto (2016). Nela, as autoras apresentam os resultados obtidos através da aplicação de uma metodologia de ensino voltada à entoação. A proposta metodológica possui 5 etapas, nomeadas da seguinte maneira: conscientização do aprendiz sobre a transferência de sua língua materna (LM) para a língua estrangeira alvo (LEA); descrição do contorno entonacional de enunciados; percepção; repetição mimética; produção oral calcada na atenção. O estudo contou com a participação de 10 alunos do curso de Letras-Português/Espanhol da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o corpus é constituído por 36 enunciados. Considerando as etapas precedentes, a aplicação se deu da seguinte forma:

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

Os resultados são divididos em 2 momentos. Inicialmente, foi feita uma descrição fonética do núcleo (tonema) dos enunciados interrogativos totais (neutros: é o mesmo que perguntas informativas; de confirmação: é o mesmo que perguntas confirmativas) e declarativos imperativos de pedido (ordens). Em seguida, foram atribuídos acentos tonais (PRIETO; ROSEANO, 2018) ao tonema de tais enunciados, tendo em vista o antes e o depois da exposição à metodologia. Antes da exposição foi constatado que, na maioria dos casos, os enunciados interrogativos totais neutros caracterizaram-se pela ascendência da pretônica e pela descendência entre a tônica e a postônica: $L < H^* L \%$; os enunciados interrogativos totais de confirmação apresentaram um padrão descendente entre a tônica e a postônica: $H + L^* L \%$; e os enunciados declarativos imperativos de pedido apresentaram ascendência entre a pretônica e a tônica e descendência entre a tônica e a postônica: $L > H^* L \%$. Para este primeiro momento, pode-se dizer que os alunos produziam o contorno melódico como na sua LM, variedade carioca. Após a exposição foi constatado que houve melhorias na entoação dos enunciados, embora isto não tenha sido uma regra. Na variedade de Castela, os enunciados interrogativos totais neutros ($L^* H H \%$) e os enunciados declarativos imperativos de pedido ($H + L^* L \%$) entoaram como o esperado; já os enunciados interrogativos totais de confirmação foram entoados com o padrão imperativo, que não foi interpretado corretamente. Na variedade mexicana, os enunciados interrogativos totais neutros foram produzidos com a notação prosódica $L^* L H \%$, que era a esperada; os enunciados interrogativos totais de confirmação foram realizados com a notação $H + L^* H \%$, que era a esperada; os enunciados declarativos imperativos de pedido foram produzidos com a notação $L + H^* H L \%$, que também era a esperada. Na variedade do Caribe, nenhum padrão foi produzido como o esperado porque o aluno não compreendeu a atitude (por exemplo, produzir um enunciado imperativo como interrogativo) ou não treinou o suficiente

durante a fase de repetição mimética (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016). Um teste perceptivo foi feito para chegar a essa e outras conclusões.

Em *A prática da entoação em espanhol como língua estrangeira: uma análise acústica e perceptiva em enunciados interrogativos totais*, Dionisio de Souza (2018) apresenta a descrição e análise da entoação dos enunciados interrogativos totais, seis meses após os participantes terem sido submetidos à proposta de descrição e didatização da entoação, pormenorizada anteriormente. Para isso, a autora averiguou, a partir de testes perceptivos, se a produção desses aprendizes seria julgada de forma diferenciada por falantes de espanhol como Língua Materna (LM), da Espanha e do México, e por falantes de espanhol como Língua Estrangeira (LE), do Rio de Janeiro, considerando três momentos diferentes de aprendizagem, a saber: antes, durante e seis meses depois dos aprendizes terem sido expostos à proposta de descrição e didatização da entoação (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016).

Os resultados da pesquisa de Dionisio de Souza (2018) confirmam que, na maioria dos casos, os padrões entonacionais da língua estrangeira alvo passaram a convergir com os padrões esperados, o que comprova que não se tratou apenas de um “efeito papagaio” por parte do aprendiz. Tal conclusão corrobora os resultados obtidos na pesquisa de Pinto e Rebollo-Couto (2016).

Em suma, tanto a pesquisa de Dionisio de Souza (2018) como a anterior, de Pinto e Rebollo-Couto (2016), ambas ligadas à oralidade, mostram os benefícios que o ensino da entoação traz para o aprendizado do espanhol. Por essa razão, na seção que segue, explicitamos os passos metodológicos deste trabalho.

4 A metodologia ativa na sala de aula de espanhol como língua estrangeira: oralidade em ação

Antes de explicitar as etapas metodológicas da nossa proposta de atividade, é preciso conceituar o que são metodologias ativas, especialmente porque vamos utilizar a metodologia ativa de *avaliação entre/por pares/times* na construção do plano de aula, que deve ser aplicado em turmas de Ensino Médio, cenário onde a língua espanhola tende a se manter mais presente. A partir dos próximos parágrafos, as discussões metodológicas.

Buscando definir o que são metodologias ativas, Mattar (2017, p. 21) as conceitua como “atividades (ao contrário da passividade) por parte dos alunos” em que o indivíduo “começa a

participar do processo de aprendizagem” (MATTAR, 2017, p. 22). Tal participação pode ocorrer pela troca de papéis, pois o estudante passa a exercer diferentes funções: como professor, como pesquisador, como criador etc.

No entanto, para chegar a uma melhor conclusão acerca do que são as metodologias ativas, o termo metodologia deve ser entendido para agregar sentido ao conceito anterior. Na opinião de Masetto (2015, p. 99), tal palavra diz respeito “ao conjunto de todos os meios e recursos que o professor pode utilizar em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos”. Isso significa afirmar que metodologias são planos pedagógicos que são estabelecidos com fins estratégicos para organizar e executar aulas.

Visto o exposto, as respectivas denominações supracitadas são as que consideramos para os termos metodologia ativa e metodologia. Contudo, quais são as metodologias ativas existentes e por que escolhemos a metodologia ativa de *avaliação entre pares*? Como deixam claro Souza, Teixeira e Vilaça (2021, p. 312-313), há 6 tipos de metodologias ativas, a saber: *aprendizagem colaborativa* (equipes colaborativas que se unem para o desenvolvimento da atividade proposta); *estudo de caso* (o aluno soluciona problema da vida real durante a atividade); *aprendizagem baseada em projetos ou problemas* (os grupos de alunos são levados a criar projetos para solucionar problemas em uma realidade específica); *exposições interativas* (o aluno participa do processo metodológico por meio da interação com os demais colegas, com jogos de perguntas, filmes, reflexões pessoais etc.); *sala de aula invertida* (acesso antecipado ao conteúdo da aula, geralmente de forma *online*); por fim, a metodologia ativa de *avaliação entre pares ou times* (os grupos de alunos devem trocar e construir ideias). Sobre essa última metodologia ativa, pode-se acrescentar que a avaliação deve estar integrada ao processo de aprendizagem e o aprendiz deve receber feedback frequente (MASETTO, 2015), razão pela qual a escolhemos.

Neste sentido, as etapas metodológicas da nossa proposta de atividade são elencadas a seguir. Para tanto, utilizamos como contribuições os trabalhos de Pinto e Rebollo-Couto (2016), Dionisio de Souza (2018), Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021) e Santos (2021). Lembramos que o plano de aula será elaborado com foco no ensino-aprendizagem da entoação do espanhol como língua estrangeira.

Utilizando os resultados da análise e descrição dos *corpus* espontâneos e coloquiais das variedades da Argentina, de Santiago do Chile, do México e de Porto Rico (SANTOS, 2021;

REBOLLO-COUTO, GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021), as etapas da nossa proposta de atividade estão divididas em 5 passos, são eles:

- tomada de consciência do aprendiz sobre a transferência de sua LM para a LEA (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016);
- escuta de trechos das ligações telefônicas e percepção entonacional das perguntas totais na LEA;
- compartilhamento de ideias entre os grupos (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021);
- reconhecimento do padrão entonacional em outros tipos de vídeos ou áudios online no estilo fala espontânea;
- produção de ligação telefônica e de podcast pelos grupos.

Visto isso, a proposta de atividade se materializa na construção do plano de aula, que contempla os aspectos que se relacionam com a entoação das perguntas do espanhol nas variedades já mencionadas. Também apontamos o uso dos gêneros textuais (ligação telefônica e *podcast*) como práticas de leituras sociais, interativas, colaborativas, transgressoras e híbridas (ROJO, 2012). No mais, consideramos a metodologia ativa de avaliação por pares/times no processo de ensino-aprendizagem, além de tomar como base as competências e habilidades da BNCC (BRASIL, 2018). A seguir, no quadro 1, o plano de aula.

Quadro 1: Proposta de plano de aula

PLANO DE AULA
Cidade/Estado: Etapla de Educação: Ensino Médio Série: 2º ano Disciplina: Língua Espanhola
Dia: __/__/__ Tema da aula: A importância da entoação em língua espanhola
OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICO Geral – objetivo do(a) professor(a) com a aula: compreender que a entoação é um fenômeno prosódico importante para a comunicação tanto na língua portuguesa como na língua espanhola. Específicos – ao final da aula os alunos devem: diferenciar a entoação de perguntas totais em português e em espanhol; empregar a entoação de forma consciente na língua meta; conhecer as principais características dos gêneros ligação telefônica e <i>podcast</i> .
CONHECIMENTOS PRÉVIOS Saber o que é entoar; conhecer as principais características do discurso coloquial; saber o que é uma

ligação telefônica; saber da existência do gênero *podcast*; ter conhecimento prévio sobre a língua espanhola.

DIFICULDADES ANTECIPADAS E SOLUÇÕES

Transferência prosódica da L1 (português) para a L2 (espanhol) e sanar a dificuldade por meio de exemplos e repetições; timidez na hora de treinar algumas repetições e sanar a dificuldade mostrando que faz parte da construção do conhecimento cometer erros e praticar ajustes; falta de recursos (para acesso prévio aos links) e sanar a dificuldade utilizando os recursos disponibilizados pela escola/de uso pessoal do docente.

COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

- 9. Comunicação
- 11. Curiosidade
- 12. Iniciativa
- 16. Consciência social e cultural

COMPETÊNCIAS DA BNCC (LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS)

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como forma de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

HABILIDADES DA BNCC (LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS)

Analisar criticamente textos de modo a compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

CONTEÚDO

Entoação (significado, uso, importância e diferenças entre a L1 e a língua estrangeira); entoação de perguntas (conceito, exemplos e entoação); fala espontânea (conceito, exemplo e características); gênero ligação telefônica (exemplo e características); gênero *podcast* (exemplo e características).

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Momento 1 (+ou-7 min): iniciaremos a aula com a escrita da palavra “entoação” no quadro negro, momento em que perguntaremos aos alunos se eles sabem o seu significado; em seguida, exporemos o significado etimológico do vocábulo “entoação”. Após isso, mostraremos aos alunos que na sala de aula há alguns cartazes colados e revelaremos para eles algumas situações em que a entoação se faz importante em uma língua estrangeira (espanhol) – pediremos para que alguns alunos leiam o que está escrito nos cartazes em voz alta.

Momento 2 (+ou-13 min): mostraremos à turma, através de uma apresentação de *slide*, alguns contextos comunicativos em que a entoação de atos de fala (perguntas) entre o português (língua materna) e o espanhol divergem. Em seguida, pronunciaremos os atos de fala para conscientizar os alunos das diferenças entre as línguas citadas. Após isso, pediremos que toda a turma tente pronunciar os atos de fala. Depois, pediremos que cada aluno, individualmente, repita a atividade anterior.

Momento 3 (+ou-15 min): dividiremos a turma em 8 grupos (de até 5 alunos) e, em seguida, pediremos aos alunos que mantenham a atenção nas perguntas emitidas durante a reprodução de trechos de 4 ligações telefônicas de variedades diferentes do espanhol (Argentina, Chile, México e Porto Rico). Após a reprodução, pediremos que os 8 grupos se transformem em 4 (os grupos vizinhos devem unir-se momentaneamente) – nesse momento, pediremos que cada grande grupo converse sobre o tema da aula e, seguida, apontem, pelo menos, 3 diferenças percebidas na entoação das perguntas de cada uma das ligações telefônicas (lhes daremos 5 minutos para o desenvolvimento da atividade). Depois, diremos que um integrante de cada grande grupo deve expor as 3 diferenças e explicar para toda a classe.

Momento 4 (+ou-5 min): diremos aos grupos que permaneçam em seus lugares, embora a partir de agora eles devam considerar somente o número de integrantes inicial de até 5 alunos. Em seguida, será proposta uma atividade: cada grupo deve, em casa, pesquisar por vídeos/áudios *online* no estilo fala espontânea (entregaremos aos grupos um folheto explicativo sobre o que é fala espontânea) e mandar o link do vídeo/áudio escolhido no grupo do *WhatsApp* da turma, antes da próxima aula, com o objetivo de que todos (ou a grande maioria) da turma possa ter acesso prévio. Esclareceremos aos grupos que o vídeo/áudio deve ter entre 1min30s e 2min30s e que eles devem priorizar a ocorrência de perguntas no vídeo/áudio escolhido. Depois, através de um sorteio, diremos que cada grupo ficará com uma variedade do espanhol (2 grupos pesquisarão por vídeos/áudios na variedade argentina, outros 2 com a chilena, 2 com a mexicana e mais 2 com a porto-riquenha) para a realização da atividade proposta (OBS: as variedades citadas estão descritas nos trabalhos de Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021) e Santos (2021), mas o professor pode optar por outras).

Momento 5 (+ou-10 min): após isso, apresentaremos, através de slide e de forma breve, as características do gênero ligação telefônica (4), considerando o conhecimento do aluno e do que foi feito nas atividades anteriores. Após isso, introduziremos o gênero *podcast* (5) através de um áudio-vídeo que mostraremos como exemplo para a atividade anterior. Em seguida, contrastaremos as características do gênero *podcast* com as do gênero ligação telefônica.

Momento 6 (+ou-5 min): em seguida, diremos aos grupos que, após a escolha do vídeo/áudio, eles também devem gravar um vídeo/áudio inspirado naquele que foi escolhido por seus integrantes. Depois, esclareceremos aos alunos que os grandes grupos (os 2 grupos da mesma variedade) devem conversar (em casa) e entrar em consenso para decidir qual deles ficará responsável por gravar uma ligação telefônica e qual deles ficará responsável por gravar um *podcast*, atividades que deverão ser apresentadas na aula seguinte. Finalmente, lembraremos aos estudantes que o foco das gravações deve estar na entoação das perguntas.

Momento 7 (próxima aula): pediremos que cada grupo reproduza a gravação construída pelo grupo e explique para os demais colegas as dificuldades e as facilidades encontradas para a realização da atividade solicitada. Avisaremos que cada grupo tem até 4 minutos para concluir a apresentação. Finalmente, exporemos algumas considerações sobre o trabalho das equipes e sobre o tema abordado.

RECURSOS

Lápis de quadro, cartaz, cola, notebook, projetor, caixa de som, rede social *WhatsApp*, aparelho celular, folheto explicativo xerocado e apresentação de slide.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 07 maio. 2019.

GABRIEL, A. A. T. **Análise entonacional dos enunciados interrogativos parciais:** a fala coloquial espontânea no México. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GOMES DA SILVA, C. **Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais:** os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATTAR, J. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017, p. 19-102.

PINTO, M. S.; REBOLLO COUTO, L. Descrever, ouvir e didatizar a entoação de perguntas e ordens no espanhol do México, caribe e de Castilha para aprendizes brasileiros. **Journal of Speech Sciences**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 177-200, 2016.

REBOLLO-COUTO, L. GOMES DA SILVA, C.; GUIMARÃES, D. P. Entoação das perguntas no espanhol da Argentina, Chile e México: estudo comparativo. **Revista Abehache**: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, [S.l.], n. 18, p. 54-80, 2. sem. 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/341>. Acesso em: 9 fev. 2022.

SANTOS, M. S. O. **Entoação e pragmática de perguntas totais em corpus conversacional e espontâneo da variedade de Porto Rico**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Espanhola) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

Fonte: As autoras.

Na próxima seção, as reflexões sobre a nossa proposta de atividade.

5 A entoação na aula de espanhol: refletindo sobre a proposta de atividade

A presença da entoação na sala de aula de espanhol como língua estrangeira é um grande passo para que fatores de cunho extralinguístico, contextual e discursivo passem a fazer parte da realidade do ensino de línguas estrangeiras da Educação Básica no Brasil. Ao observar a urgência de implementar atividades voltadas à oralidade, nossa maior motivação reside em possibilitar ao aluno uma vivência real e consciente da língua alvo. Nessa perspectiva, surge a ideia de elaborar um plano de aula para o cumprimento das ideias explanadas. Também lembramos que aliar essa ideia às metodologias ativas é acreditar em melhorias de ordem didática (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021); melhorias que de fato ajudem os alunos no processo de aprendizagem. Visto isto, apresentamos nesta seção os critérios de aplicação do plano de aula e as reflexões referentes ao assunto.

Para isso, cada um dos sete momentos do desenvolvimento metodológico do plano de aula, contempla um critério, que buscamos correlacionar com as cinco etapas da proposta de atividade. Sobre as etapas, elas não obedecem, necessariamente, a ordem elencada na seção 4 (por exemplo: a etapa 3 pode correlacionar-se com o momento 2 do plano de aula, ou ainda, a etapa 5 pode corresponder ao momento 7).

Quadro 2: Critério 1 - escolher uma metodologia didática de entoação

Momento 1 (+ou-7 min): iniciaremos a aula com a escrita da palavra “entoação” no quadro negro, momento em que perguntaremos (1) aos alunos se eles sabem o seu significado; em seguida, exporemos o significado etimológico do vocábulo “entoação”. Após isso, mostraremos aos alunos que na sala de aula há alguns cartazes colados e revelaremos para eles algumas situações (exemplos, 2) em que a entoação se faz importante em uma língua estrangeira (espanhol) – pediremos para que alguns alunos leiam o que está escrito nos cartazes em voz alta.

Etapa: tomada de consciência do aprendiz sobre a transferência de sua LM para a LEA (PINTO; REBOLLO COUTO, 2016).

Fonte: As autoras.

Sugerimos a escolha de uma metodologia didática para fundamentar a proposta de atividade. A ideia é utilizar os resultados de alguma pesquisa da área da entoação e ensino que tenha comprovada a sua eficácia. Para este trabalho, consideramos a metodologia de Pinto e Rebollo Couto (2016), já comentada anteriormente.

Sobre a execução do Momento 1 (cf. quadro 2), acreditamos que, como se trata de conscientizar o aluno sobre o tema da entoação, é interessante que o primeiro passo seja (res)significar tal palavra, por meio de conceitos e exemplos, a fim de que o estudante comece a construir, aos poucos, uma (nova) percepção sobre o que é entoação.

Quadro 3: Critério 2 - contextualizar as diferenças entonacionais entre a língua materna e a língua estrangeira

Momento 2 (+ou-13 min): mostraremos à turma, através de uma apresentação de *slide*, alguns contextos comunicativos em que a entoação de atos de fala (perguntas) entre o português (língua materna) e o espanhol divergem. Em seguida, pronunciaremos os atos de fala para conscientizar os alunos das diferenças entre as línguas citadas. Após isso, pediremos que toda a turma tente pronunciar os atos de fala. Depois, pediremos que cada aluno, individualmente, repita a atividade anterior.

Etapa: tomada de consciência do aprendiz sobre a transferência de sua LM para a LEA (PINTO; REBOLLO COUTO, 2016).

Fonte: As autoras.

Sugerimos que o professor leve para a sala de aula exemplos, tanto no espanhol como no português, de padrões da entoação do ato de fala que se deseja trabalhar. Mostrar essas diferenças entonacionais entre a língua materna e a língua estrangeira é um passo importante de conscientização do aluno frente às diferenças encontradas entre as línguas.

Para a execução do Momento 2 (cf. quadro 3), consideramos as contribuições descritivas do padrão prosódico dos enunciados interrogativos de Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021) e Santos (2021), variedades argentina, chilena, mexicana e porto-

riqueza. Sugerimos que a escolha das variedades contemple não só países com grande visibilidade midiática, como é o caso da Argentina e do México, mas também priorize os que não o são. Desmistificar crenças e imaginários também é algo que o ensino da entoação pode promover.

Quadro 4: Critério 3 - estimular o trabalho em equipe para oportunizar o protagonismo discente

Momento 3 (+ou-15 min): dividiremos a turma em 8 grupos (de até 5 alunos) e, em seguida, pediremos aos alunos que mantenham a atenção nas perguntas emitidas durante a reprodução de trechos de 4 ligações telefônicas de variedades diferentes do espanhol (Argentina, Chile, México e Porto Rico). Após a reprodução, pediremos que os 8 grupos se transformem em 4 (os grupos vizinhos devem unir-se momentaneamente) – nesse momento, pediremos que cada grande grupo converse sobre o tema da aula e, seguida, apontem, pelo menos, 3 diferenças percebidas na entoação das perguntas de cada uma das ligações telefônicas (lhes daremos 5 min para o desenvolvimento da atividade). Depois, diremos que um integrante de cada grande grupo deve expor as 3 diferenças e explicar para toda a classe.

Etapa: compartilhamento de ideias entre os grupos (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021).

Fonte: As autoras.

Sugerimos a escolha de uma metodologia ativa (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021) com foco no trabalho em grupo para dialogar com a ideia explícita no critério correspondente.

A execução do Momento 3 (cf. quadro 4) na perspectiva da metodologia ativa interage com algumas das competências e habilidades da BNCC (2018), documento que associa o protagonismo estudantil às habilidades para o século XXI, são elas: leitura e interpretação, numeração, letramento científico, letramento digital, letramento financeiro, letramento cívico e cultural, pensamento crítico e resolução de problemas, criatividade, comunicação, colaboração, curiosidade, iniciativa, persistência e resiliência, adaptabilidade, liderança, consciência social e cultural.

Quadro 5: Critério 4 - ampliar as possibilidades de percepção do alunado frente a entoação do espanhol

Momento 4 (+ou-5 min): diremos aos grupos que permaneçam em seus lugares, embora a partir de agora eles devam considerar somente o número de integrantes inicial de até 5 alunos. Em seguida, será proposta uma atividade: cada grupo deve, em casa, pesquisar por vídeos/áudios *online* no estilo fala espontânea (entregaremos aos grupos um folheto explicativo sobre o que é fala espontânea - 3) e mandar o link do vídeo/áudio escolhido no grupo do *WhatsApp* da turma, antes da próxima aula, com o objetivo de que todos (ou a grande maioria) da turma possa ter acesso prévio. Esclareceremos aos grupos que o vídeo/áudio deve ter entre 1min e 30s e 2min e 30s e que eles devem priorizar a ocorrência de perguntas no vídeo/áudio escolhido. Depois, através de um sorteio, diremos que cada grupo ficará com uma variedade do espanhol (2 grupos pesquisarão por vídeos/áudios na variedade argentina, outros 2 com a chilena, 2 com a mexicana e mais 2 com a porto-riquenha) para a realização da atividade

proposta (OBS: as variedades citadas estão descritas nos trabalhos de Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021) e Santos (2021), mas o professor pode optar por outras).

Etapas: escuta de trechos das ligações telefônicas e percepção entonacional das perguntas totais na LEA; reconhecimento do padrão entonacional em outros tipos de vídeos ou áudios online no estilo fala espontânea.

Fonte: As autoras.

Sugerimos que seja dada ao aluno a autonomia necessária para que ele identifique os padrões entonacionais associados ao ato de fala estudado (pergunta). Como essa é uma atividade que deve ser realizada em espaços audiovisuais, como a plataforma YouTube, vemos uma boa oportunidade para introduzir práticas sociais letradas (ROJO, 2012) no contexto da aula de língua estrangeira. Dessa forma, é possível caracterizar os gêneros textuais e dar sentido social ao trabalho com a entoação.

Quadro 6: Critério 5 - Promover práticas sociais letradas

Momento 5 (+ou-10 min): após isso, apresentaremos, através de slide e de forma breve, as características do gênero ligação telefônica (4), considerando o conhecimento do aluno e do que foi feito nas atividades anteriores. Após isso, introduziremos o gênero *podcast* (5) através de um áudio-vídeo que mostraremos como exemplo para a atividade anterior. Em seguida, contrastaremos as características do gênero *podcast* com as do gênero ligação telefônica.

Etapa: produção de ligação telefônica e de *podcast* pelos grupos.

Fonte: As autoras.

A execução do momento 5 (cf. quadro 6) considera uma experiência real da língua. A ligação telefônica, por ser uma prática muito comum no cotidiano da grande maioria das pessoas (SANTOS, 2021); o *podcast*, por ser um gênero em ascensão e de simples acesso (SCHÖNINGER; ROQUE; SILVA, 2018). Esses argumentos mostram em que sentido o uso dos gêneros pode impactar o ensino-aprendizagem das línguas.

Quadro 7: Critério 6 - avaliar o desempenho/protagonismo dos grupos de trabalhos (feedback)

Momento 6 (+ou-5 min): em seguida, diremos aos grupos que, após a escolha do vídeo/áudio, eles também devem gravar um vídeo/áudio inspirado naquele que foi escolhido por seus integrantes. Depois, esclareceremos aos alunos que os grandes grupos (os 2 grupos da mesma variedade) devem conversar (em casa) e entrar em consenso para decidir qual deles ficará responsável por gravar uma ligação telefônica e qual deles ficará responsável por gravar um *podcast*, atividades que deverão ser apresentadas na aula seguinte. Finalmente, lembraremos aos estudantes que o foco das gravações devem estar na entoação das perguntas.

Etapa: compartilhamento de ideias entre os grupos (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021).

Fonte: As autoras.

Sugerimos que seja estimulado o bom relacionamento entre os grupos na perspectiva da metodologia ativa de avaliação por pares (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021). Assim, a execução do Momento 7 (cf. quadro 8) viabiliza a avaliação processual do ensino-aprendizagem, bem como dará ao professor o panorama geral do plano de aula.

Quadro 8: Critério 7 - avaliar o processo e o produto

Momento 7 (próxima aula): pediremos que cada grupo reproduza a gravação construída pelo grupo e explique para os demais colegas as dificuldades e as facilidades encontradas para a realização da atividade solicitada. Avisaremos que cada grupo tem até 4 min para concluir a apresentação. Finalmente, exporemos algumas considerações sobre o trabalho das equipes e sobre o tema abordado.

Etapa: todas as etapas.

Fonte: As autoras.

O critério 7 retoma e reconsidera todos os critérios e explicações anteriores. Nas considerações finais, próxima seção, concluímos de forma mais concisa, essa e outras reflexões.

Considerações finais

Os trabalhos que tratam da análise e da descrição entonacionais de enunciados em língua espanhola, no estilo de fala coloquial e espontânea, expõem resultados que podem acionar uma nova perspectiva para o ensino da entoação do espanhol na Educação Básica. Na urgência de obter melhorias em tal cenário, nosso maior objetivo com este artigo foi desenvolver uma proposta de atividade a partir dos estudos de Pinto e Rebollo-Couto (2016), Dionisio de Souza (2018), Rebollo-Couto, Gomes da Silva e Guimarães (2021) e Santos (2021) – os dois primeiros abordam o tema da entoação no ensino e os últimos analisam e descrevem, considerando o contexto da fala espontânea coloquial, a entoação de enunciados interrogativos nas variedades argentina, chilena, mexicana e porto-riquenha da língua espanhola. Este trabalho culminou, portanto, na elaboração de um plano de aula e no estabelecimento de critérios para a

aplicação desse plano no Ensino Médio, espaço onde o espanhol resiste (BRASIL, 2006; ALMEIDA; SANTOS, 2017).

Após a elaboração do proposta de atividade, três conclusões se sobressaíram: (i) o plano de aula, na perspectiva da entoação, contempla aspectos prosódicos e pragmáticos do espanhol (SANTOS, 2021; REBOLLO-COUTO; GOMES DA SILVA; GUIMARÃES, 2021); (ii) as atividades propostas, com foco na habilidade de oralidade (BRASIL, 2018), dialogam com as vivências pessoais da vida do aluno, pois, ao fazer uso de gêneros textuais orais, ocorre a promoção das práticas sociais letradas (ROJO, 2012); (iii) o uso da metodologia ativa (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021), além de promover o protagonismo estudantil (BRASIL, 2018), faz com que o ensino da entoação possibilite ao aluno uma aprendizagem mais sistemática e consciente das características prosódicas da língua estrangeira alvo (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016). De modo geral, a proposta de aula em evidência cumpre com as competências e com as habilidades que estão previstas na BNCC (BRASIL, 2018), documento que atualmente guia a Educação Básica no Brasil, para as línguas estrangeiras.

No que concerne aos critérios para a aplicação do plano de aula, concluímos o seguinte: a escolha por uma metodologia didática de entoação (PINTO; REBOLLO-COUTO, 2016) deve ser o principal alicerce do plano de aula, pois, sem um embasamento adequado, o professor pode apresentar dificuldades não só para elaborar as atividades, mas também pode apresentar dúvidas para solucionar os problemas enfrentados pelos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Ainda sobre os critérios, constatamos que sem etapas não é possível estabelecê-los, isso porque são as etapas que organizam o desenvolvimento metodológico do plano de aula, ou seja, sem determinar etapas não tem como elaborar plano e, conseqüentemente, não tem como estabelecer critérios. Acrescentamos que avaliar o processo e o produto (SOUZA; TEIXEIRA; VILAÇA, 2021), assim como levar variedades para a sala de aula que pouco aparecem retratadas em trabalhos (SANTOS, 2021) ou na mídia, são critérios indispensáveis para que o ensino das línguas cumpra, ainda mais, com sua função social (BRASIL, 2018). As crenças e os imaginários são obstáculos que línguas, como o espanhol, precisam desmistificar (BRASIL, 2006; ALMEIDA; SANTOS, 2017). O ensino da entoação, assumindo tal responsabilidade, pode colaborar com essa e as demais questões pontuadas.

A construção e as etapas da proposta de atividade e os critérios de aplicação do plano de aula mostram que é possível (re)pensar o ensino da oralidade na Educação Básica. Em outras palavras, a elaboração do plano de aula é processual por considerar o conhecimento

metodológico e didático sobre o tema e sobre a realidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Sem conhecer o que regulamenta tal ensino e sem considerar as contribuições dos trabalhos anteriores, que tratam da entoação (no ensino) do espanhol, fica mais difícil implementar melhorias e novas perspectivas para o trabalho com a oralidade. Dessa maneira, os próximos passos são: ampliar a descrição dialetal da entoação do espanhol, em fala espontânea e coloquial, para incluir outras variedades, inclusive as consideradas não hegemônicas e aplicar a proposta de atividade na Educação Básica para confirmar sua eficácia. Finalmente, esperamos que este trabalho incite discussões necessárias para o âmbito do ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de Dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita – revisão e edição: SANTOS, Mayra Suézia Oliveira dos; SILVA, Carolina Gomes da.

Referências

ALMEIDA, R. B. L.; SANTOS, M. S. O. Por que estudar línguas estrangeiras na Educação Básica?. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA, 5., 2017, Campina Grande-PB. *Anais [...]*, Campina Grande-PB: UFCG, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 07 maio. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/ensino/legislacao-e-regulamentacoes/lei-9394-de-1996-lei-das-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional.pdf/view>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006, p. 25-32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

DIONISIO DE SOUZA, N. *A prática da entoação em ELE: uma análise acústica e perceptiva em enunciados interrogativos totais*. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2018.

GABRIEL, A. A. T. *Análise entonacional dos enunciados interrogativos parciais: a fala coloquial espontânea no México*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GOMES DA SILVA, C. *Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUIMARÃES, D. P. *Análise prosódica de enunciados interrogativos totais de conversas coloquiais de fala espontânea na variedade mexicana*. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2018.

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

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.13-31.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATTAR, J. *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017, p. 19-102.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

PINTO, M. S.; REBOLLO-COUTO, L. Descrever, ouvir e didatizar a entoação de perguntas e ordens no espanhol do México, caribe e de Castilha para aprendizes brasileiros. *Journal of Speech Sciences*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 177-200, 2016.

PRIETO, P.; ROSEANO, P. Prosody: Stress, Rhythm, and Intonation. In: GEESLIN, K. L. (ed.) *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, p. 211-236.

REBOLLO-COUTO, L. GOMES DA SILVA, C.; GUIMARÃES, D. P. Entoação das perguntas no espanhol da Argentina, Chile e México: estudo comparativo. *Revista Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, [S.l.], n. 18, p. 54-80, 2. sem. 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/341>. Acesso em: 9 fev. 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31. SCHÖNINGER, C. L. K.; ROQUE, G. S. S.; SILVA, I. A. C. Potencialização dos métodos de

ensino: o podcast como recurso pedagógico em aulas de espanhol. *Letras em Revista*, Teresina, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018.

SANTOS, M. S. O. *Entoação e pragmática de perguntas totais em corpus conversacional e espontâneo da variedade de Porto Rico*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Espanhola) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SCHÖNINGER, C. L. K.; ROQUE, G. S. S.; SILVA, I. A. C. Potencialização dos métodos de ensino: o podcast como recurso pedagógico em aulas de espanhol. *Letras em Revista*, Teresina, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018.

SOUZA, A. L. A.; TEIXEIRA, H. B.; VILAÇA, A. L. A. A metodologia ativa e seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 307-323, jan. 2021.