

## O ensino de prosódia nas aulas de espanhol como língua estrangeira

Cristiane Conceição Silva  
Universidade Federal da Bahia

### 1 Introdução

Normalmente, o sonho de quase todo aprendiz de uma língua estrangeira é dominar, como se fosse um nativo, a pronúncia (tanto no nível segmental quanto prosódico) da língua que está aprendendo. Esse aprendiz, porém, quando começa a participar em situações reais de conversação com falantes nativos fora da sala de aula logo percebe que se conseguir se comunicar e se, cada vez menos, os interlocutores pedirem que ele repita palavras ou frases já terá, pelo menos, avançado um grande passo.

Quando se trata de brasileiros aprendendo espanhol como língua estrangeira, a situação não é muito diferente. Porém, talvez por causa de uma falsa crença de que a pronúncia do espanhol é fácil (POCH OLIVÉ, 2004), este campo tenha recebido pouca atenção no ensino como língua estrangeira. Uma evidência dessa deficiência pode ser comprovada, por exemplo, pela simples observação de materiais didáticos utilizados no Brasil para o ensino de espanhol como língua estrangeira (doravante espanhol/LE). Neles, há poucas seções dedicadas ao ensino de pronúncia dos segmentos e praticamente não há referências ao ensino da prosódia.

Por isso, podemos dizer que o ensino de pronúncia do espanhol/LE ainda é uma *asignatura pendiente* no Brasil, já que quando ele acontece, geralmente se ensina somente a pronúncia dos sons dessa língua. Poch Olivé (2004) ressalta que esse tipo de método de ensino que se concentra apenas na pronúncia dos sons da língua estrangeira desconsiderando a prosódia é muito simplista, pois assume uma falsa ideia de que os sons são produzidos isoladamente quando na verdade são produzidos de forma concatenada. Sabemos que a fala concatenada está intrinsecamente sujeita à coarticulação e, além disso, nela está integrada a prosódia.

Com isso, a prosódia é colocada em segundo plano e pouco ou quase nada se ensina sobre ela. Assume-se que sua aprendizagem acontecerá naturalmente somente a partir da escuta dos modelos de fala apresentados em sala de aula. Por isso, o

aprendiz brasileiro de espanhol costuma acreditar que, se praticar bastante a pronúncia dos sons do espanhol, então, dominará a pronúncia dessa língua estrangeira como um todo, e somente quando é colocado em situação de imersão, começa a perceber o quanto a pronúncia em uma língua estrangeira vai além da produção segmental. Nesse contexto, as dificuldades com a prosódia se tornam mais evidentes e podem, no pior dos casos, afetar a comunicação (um ouvinte espanhol não entender que um brasileiro está fazendo uma pergunta, por exemplo (SILVA, 2009)), contribuir diretamente para a percepção de maior grau de sotaque estrangeiro (SILVA, 2016), ou ainda, em casos menos graves, colaborar na formação de estereótipos (os brasileiros falam de forma melosa, estão sempre animados e alegres, etc.).

Este capítulo tem por objetivo ajudar a preencher esta lacuna ao propor algumas atividades que possam ser aplicadas pelo professor de espanhol/LE em sala de aula já que, apesar do espanhol ser a segunda/terceira língua mais aprendida no mundo<sup>1</sup>, a oferta de materiais didáticos para ensino da prosódia do espanhol ainda é muito pequena. Nesse sentido, os trabalhos de Poch Olivé (1999), Gil Fernández (2007), Cortés (2002), Lahoz (2012) e Rico (2012) são inovadores pois, além de abordarem a temática do ensino de prosódia do espanhol/LE, também apresentam exercícios.

Como os materiais anteriores estão direcionados, principalmente, para o professor de espanhol que é também falante nativo dessa língua, neste capítulo, reproduzimos alguns desses exercícios propostos pelos autores, porém, procuramos, sempre que possível, adaptá-los para o contexto brasileiro em que boa parte dos professores de espanhol/LE são também brasileiros e, portanto, não falantes nativos de espanhol. Além disso, como os aprendizes têm o português brasileiro (doravante PB) como L1, realizamos também algumas adaptações a fim de tornar os exercícios mais efetivos para este público específico.

Assim, neste capítulo, primeiramente, definimos o termo prosódia e apresentamos os fenômenos prosódicos abordados neste trabalho. Em seguida, fazemos uma pequena discussão teórica sobre cada um desses fenômenos e, finalmente, apresentamos algumas propostas voltadas para o ensino.

## 2 Definição de prosódia

O professor de espanhol/LE pode não estar muito familiarizado com o termo prosódia, já que, em muitos trabalhos, o termo é utilizado como sinônimo de

---

1 De acordo com primeiro informe Berlitz publicado sobre o estudo do espanhol no mundo, elaborado em 2005, o espanhol seria a terceira língua mais aprendida no mundo. O informe publicado pelo Instituto Cervantes em 2016, afirma que ainda não estão disponíveis dados exaustivos que analisem, de forma comparativa, o número de estudantes das diversas línguas do mundo. Apesar disso, estima-se que o espanhol esteja disputando com o francês e com o mandarim a segunda posição de língua mais estudada no mundo. Disponível em: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

suprassegimento<sup>2</sup>. Por isso, antes de apresentar os aspectos da prosódia que serão discutidos neste capítulo, faz-se necessário defini-lo e determinar quais os aspectos dessa ampla área de estudo serão tratados aqui.

Couper-Kuhlen (1986) traça a trajetória histórica do termo desde sua criação até os dias atuais. Segundo a autora, o termo prosódia (προσωδία) foi criado pelos gregos e se referia ao acento tonal e/ou melódico das palavras lexicais. Posteriormente, foram introduzidas as prosódias, símbolos ortográficos que refletiam os acentos tonais. Assim, em grego antigo, uma sílaba que portava uma prosódia aguda era pronunciada com tom alto, por exemplo. Dessa forma, a prosódia estava associada a traços melódicos da língua falada.

Ao longo do tempo, o significado do termo sofreu modificações. No século II, passou a se referir a traços que não eram expressos na sucessão segmental de vogal e consoante, como o alongamento vocálico, por exemplo e, em algum momento, os acentos tonais foram substituídos pelo acento de palavra. Quando isso aconteceu, prosódia passou apenas a denotar distinções de acento de palavra. Com isso, a partir do século XV, prosódia adquiriu o significado de “versificação”.

Foi somente com a publicação do artigo de Firth (1948) que o significado original de prosódia relacionada à melodia foi retomado. Enquanto a maioria dos linguistas estavam preocupados exclusivamente com as análises dos segmentos individuais (análise fonêmica), Firth (1948) argumentou que os linguistas deveriam concentrar suas análises nos traços que se estendem sobre porções de um enunciado, o que ele denominou análise prosódica.

Atualmente, o termo é amplamente utilizado e recobre uma gama variada de fenômenos. Assim, de forma bastante simplificada, poderíamos definir prosódia como as propriedades que vão além da descrição de segmentos individuais, ou seja, trata-se do estudo<sup>3</sup> do sinal de fala usado para transmitir informações sobre a estrutura e significado de enunciados ou porções maiores que o enunciado. Sendo assim, estudos, por exemplo, que tratam da entoação, ritmo, acentuação, pausas, taxa de elocução, etc., pertencem à prosódia. Neste capítulo, discutimos a taxa de elocução, o ritmo e a entoação.

Primeiramente, apresentamos uma pequena definição teórica para cada fenômeno prosódico. Em seguida, apresentamos exercícios práticos que os professores de espanhol/LE podem incluir em sua prática cotidiana em sala de aula.

---

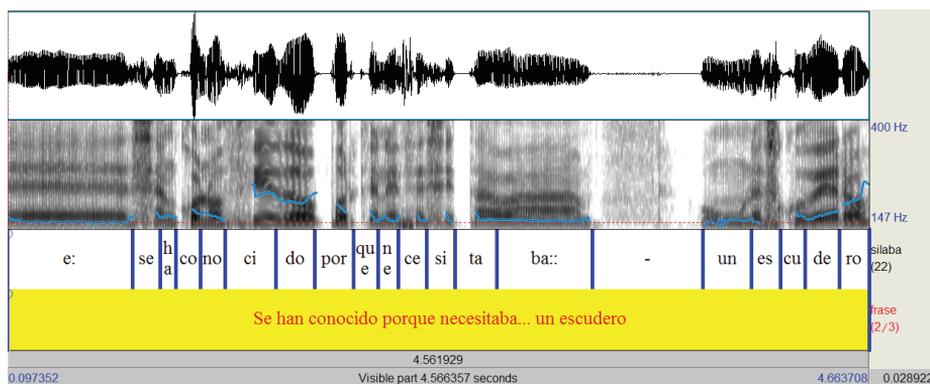
2 O termo foi criado pelo estruturalismo americano para designar traços distintivos que, diferentemente do fonema, não podem ser segmentados individualmente dos enunciados linguísticos. Assim, fenômenos de juntura, acento de palavra ou de frase, *pitch*, entoação, etc. são fenômenos suprassegmentais (BUSSMANN, 1996).

3 Do ponto de vista articulatório, acústico ou perceptivo.

### 3 Taxa de elocução

Em muitos trabalhos, taxa de elocução é denominada velocidade de fala. Preferimos utilizar aqui o termo taxa de elocução, pois velocidade de fala traz implícita a ideia de que os articuladores poderiam estar se movimentando com maior ou menor velocidade, o que não acontece concretamente. Sabemos que na produção da fala o que temos não é uma articulação mais ou menos veloz, mas uma maior ou menor sobreposição dos gestos articulatórios. Além disso, como assinala Gil Fernández (2007), a percepção da “velocidade” da fala está diretamente relacionada com a quantidade e a duração das pausas produzidas pelo falante. Sendo assim, quanto menor o número e a duração das pausas silenciosas ou preenchidas produzidas pelo falante, mais sua fala será percebida como rápida.<sup>4</sup>

Sendo assim, definimos a taxa de elocução pela divisão do número de unidades linguísticas<sup>5</sup> pronunciadas por um falante em uma determinada unidade de tempo<sup>6</sup> e a duração total desse intervalo. Em seu cálculo, tanto o conteúdo segmental, como as pausas (silenciosas<sup>7</sup> e preenchidas), são considerados (LAVIER, 1994). A Figura 1 ilustra uma das possibilidades de cálculo da taxa de elocução em um enunciado.<sup>8</sup>



**Figura 1** Forma de onda, espectrograma e segmentação em sílabas do enunciado em espanhol/LE *e: se han conocido porque necesitaba... un escudero*, pronunciado pelo informante brasileiro Br-1<sup>9</sup>.

- 4 Assim como demonstrado por Goldman-Esler (1961), quanto mais fluida é a fala, mais raras são as pausas, o que leva a percepção de que a fala é mais rápida. Por outro lado, quanto maior o número de pausas de hesitação, mais a fala é percebida como lenta.
- 5 A unidade também pode ser o segmento, a sílaba, a palavra, etc.
- 6 Normalmente, a medida adotada é o segundo.
- 7 Se no cálculo da taxa excluirmos as pausas, então, trata-se do cálculo da taxa de articulação.
- 8 Todas as figuras e análises acústicas deste trabalho foram realizadas no programa Praat. Esta ferramenta é bastante utilizada para análises acústicas da fala, mas também pode ser utilizada pelo professor de espanhol/LE tanto em sala de aula como fora dela. O programa pode ser baixado gratuitamente pelo site: [http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download\\_win.html](http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html)
- 9 No momento da gravação, o informante residia em Madri há quatro anos e não havia estudado espanhol no Brasil antes de viajar para a Espanha.

Na Figura 1, temos o enunciado *e:: se han conocido porque necesitaba... un escudero* em espanhol/LE segmentado em sílabas. Se considerarmos a unidade de análise a sílaba, para calcular a taxa de elocução deste enunciado, basta contar o número total de sílabas pronunciadas (19) e dividir pela duração total do enunciado (4,566357 segundos), o que inclui tanto as pausas silenciosas quanto preenchidas. Dessa forma, a taxa de elocução do enunciado da Figura 1 será de 4,16 sílabas por segundo (4,16 sílabas/s).

Gut et al. (2007) chamam a atenção para o fato de que, normalmente, quando começamos a estudar uma língua estrangeira, temos a impressão de que os falantes nativos falam “rápido demais”. O interessante é que não temos essa mesma percepção com relação à nossa própria língua materna ou com relação às línguas estrangeiras que já dominamos. Geralmente, à medida que nosso nível de proficiência em uma língua estrangeira aumenta, tendemos a percebê-la como sendo enunciada cada vez mais “devagar”, se comparada a outras línguas com as quais temos pouca ou nenhuma familiaridade.

Para Osser e Peng (1964), isso acontece porque, quando escutamos uma língua estrangeira que não dominamos, tentamos prestar atenção não apenas à distribuição da fala, mas também das pausas ao longo do tempo. A dificuldade surge porque o ouvinte ainda não consegue perceber as pausas de menor duração e, por essa razão, tem a impressão de que a fala é enunciada de forma muito rápida. Por isso, à medida que o conhecimento da língua estrangeira aumenta, o aprendiz se familiariza mais com as unidades na fala e passa a avaliar adequadamente a taxa de elocução.

Estudos anteriores demonstram a importância da taxa de elocução para percepção da “velocidade” da fala, mas não é apenas do ponto de vista perceptivo que a taxa de elocução é importante. Do ponto de vista da produção, a taxa de elocução também pode ser utilizada como um indicador da proficiência ou fluência oral do falante. Lennon (1990), por exemplo, analisou quantitativamente as produções de quatro alemães aprendizes de inglês. Para isso, gravou em duas seções distintas a narrativa de uma história. A primeira gravação, realizada na 2ª semana após a chegada dos aprendizes alemães na Inglaterra, e a segunda gravação, realizada na 23ª semana, revelou que a taxa de elocução<sup>10</sup> aumentou significativamente entre a primeira e a segunda gravação. Além disso, o autor comprovou que a taxa de elocução é uma das variáveis temporais que está correlacionada com os julgamentos dos falantes nativos a respeito do grau de fluência.

Por tudo isso, é fundamental que o professor de espanhol/LE inclua em suas aulas exercícios que possam ajudar os aprendizes a melhorar tanto sua percepção como sua produção da taxa de elocução em espanhol.

---

10 O autor analisou também outras variáveis temporais como a duração das pausas silenciosas, preenchidas, etc.

### 3.1 Práticas – Taxa de elocução

Como vimos na seção anterior, a taxa de elocução tem um papel muito importante para a percepção e produção em língua estrangeira. O professor pode utilizá-la como uma ferramenta para quantificar o grau de fluência dos seus alunos, já que está correlacionada ao nível de proficiência avaliado pelos ouvintes nativos (GUT, 2007). Ademais, pode também considerá-la em atividades com fins didáticos. Tais atividades podem ser realizadas com o objetivo de afinar a percepção dos alunos para as diferenças de taxa de elocução em PB em comparação com às distintas variedades do espanhol. Além disso, pode também incluir atividades de produção oral voltadas para aumentar a taxa de elocução dos alunos ou ajustar a taxa de elocução às diferentes situações comunicativas<sup>11</sup> ou aos distintos estados afetivos.<sup>12</sup>

Como sugere Gil Fernández (2007), seria interessante que o professor propusesse atividades para os alunos, sempre que possível, seguindo a seguinte ordem: (1) atividades de percepção, (2) atividades de produção oral controlada e (3) atividades de produção oral livre. Assim, as propostas apresentadas aqui sempre irão partir da percepção em direção à produção livre.

#### **Atividade 1 ¿Quién habla más rápido?<sup>13</sup> (Percepção)**

<b>Material</b>	Gravações de áudio de personagens diferentes do rádio, da televisão ou da internet, identificados como A, B, C, etc.
<b>Requisitos</b>	Escolher gravações cujas diferenças de taxa de elocução sejam evidentes
<b>Público</b>	Estudantes de nível básico, intermediário ou avançado
<b>Procedimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escutar e identificar as personagens que falam mais rápido</li> <li>2. Ordenar as personagens das que falam menos e mais rápido</li> <li>3. Especular se as personagens que falam mais rápido têm menos pausas</li> </ol>

Como aponta a autora, o objetivo deste exercício é sensibilizar os alunos com relação às estruturas temporais da língua espanhola através da percepção das diferenças de taxa de elocução. Com relação às gravações utilizadas, nossa sugestão é que sejam selecionadas gravações de falantes diferentes em situações comunicativas diferentes, mas que pertençam à mesma variedade do espanhol.

11 No contexto familiar ou informal, a taxa de elocução normalmente é maior do que em situações formais de comunicação.

12 Normalmente, uma taxa de elocução maior está associada a sentimentos como a alegria ou a raiva, já taxa menores estão associadas com a tristeza, o desânimo, etc.

13 As duas atividades apresentadas nesta seção foram reproduzidas de Gil Fernández (2007).

Assim, o aprendiz poderá perceber que a taxa de elocução pode variar de acordo com o contexto conversacional.

O material utilizado nesta atividade pode ser, além das gravações de áudio, gravações de vídeo. Assim, o professor pode preparar uma primeira versão desta atividade com gravações de áudio e uma segunda versão com gravações de vídeo e, finalmente, discutir com os alunos em quais gravações a tarefa de identificação da taxa de elocução resulta mais fácil. Essa variação pode ser útil para verificar se os gestos que acompanham a fala podem servir também como pistas para a identificação da taxa de elocução.

Ainda com relação ao material utilizado, em outra versão do exercício são utilizadas amostras de fala pertencentes às diferentes variedades do espanhol, pertencentes ou não ao mesmo contexto comunicativo. Este tipo de gravação pode ser útil não só para ajudar na percepção da taxa de elocução nas distintas variedades do espanhol, mas também para sensibilizar os alunos de que a percepção pode estar condicionada não à maior ou menor “velocidade” da fala, mas ao maior ou menor contato que o aprendiz tem com a variedade apresentada. Por isso, como o aprendiz brasileiro normalmente tem mais contato com as variedades mexicana, argentina e centro norte peninsular espanhola, esta é uma excelente oportunidade para apresentar gravações não apenas dessas variedades, mas principalmente de outras variedades do espanhol com as quais os estudantes estão pouco familiarizados como a chilena, a cubana, a peruana ou a venezuelana, por exemplo.

Com relação à terceira etapa de aplicação da atividade (especular se as personagens que falam mais rápido têm menos pausas), se os alunos tiverem dificuldade em realizá-la, o professor pode entregar a transcrição das gravações de cada personagem sem qualquer marca de pontuação ou letra maiúscula. O estudante terá, então, que escutar com atenção as gravações e marcar com traço os lugares onde ele acha que houve pausas. Em seguida, os estudantes podem comparar entre si as marcações feitas em suas respectivas transcrições e discutir suas respostas. Depois da discussão, o professor poderá mostrar os locais onde realmente houve pausa nas gravações. Finalmente, os alunos podem discutir se realmente as personagens que falam mais rápido apresentam ou não menos pausas.

### **Atividade 2 *Soy una persona de muchos oficios*<sup>14</sup> (Percepção e prática controlada)**

<b>Material</b>	O professor seleciona textos de diferentes gêneros, tais como conferência científica, sermão religioso, transmissão esportiva, etc., e entrega um texto diferente para cada aluno.
<b>Público</b>	Estudantes de nível intermediário ou avançado

(continua)

14 O título original da atividade é *Velocidad de elocución y fonostilo*.

## Atividade 2 *Soy una persona de muchos oficios* (Percepção e prática controlada) (continuação)

### Procedimento

Cada aluno deve estudar em casa previamente o fragmento que lhe foi atribuído para depois repeti-lo em voz alta em sala de aula utilizando a taxa de elocução que lhe parecer a mais adequada dependendo do tipo de discurso. Outros fatores prosódicos estão presentes, mas o professor dará maior ênfase para a taxa de elocução.

Assim como o exercício anterior, este exercício também busca sensibilizar os alunos sobre a importância não só da taxa de elocução, mas também de outros aspectos prosódicos. Para praticar a percepção, antes de aplicar esta proposta de produção oral, o professor pode utilizar uma das duas atividades que apresentamos a seguir. A primeira possibilidade seria replicar os mesmos procedimentos da atividade 1 - *¿Quién habla más rápido?*, mas utilizando gravações em vídeo de textos pertencentes aos mesmos gêneros que serão trabalhados na atividade oral proposta. Dessa maneira, os alunos poderiam utilizar tais gravações como referência para ajustar sua taxa de elocução e prosódia assim como os gestos e movimentos corporais que caracterizam cada gênero. Outra possibilidade, seria pedir para os próprios alunos procurarem vídeos na internet e escolherem um vídeo como modelo, ou seja, como um apoio para a preparação da apresentação oral. Assim, no dia da apresentação, cada aluno apresentaria seu vídeo escolhido previamente para todo grupo e, logo em seguida, faria sua performance. No final, os alunos poderiam discutir quem conseguiu se aproximar mais dos modelos escolhidos.

## 4 Ritmo

Adotamos a definição de ritmo proposta por Barbosa (1999), que o define como a variação a longo termo da duração percebida. Da mesma forma, Gil Fernández (2007) também concebe o ritmo como um fenômeno essencialmente perceptivo, fundamentado na repetição.

Foi a partir dessa percepção do ritmo como um fenômeno de repetição que muitos linguistas passaram a defender a ideia da isocronia<sup>15</sup> na fala (ABER-CROMBIE, 1967). Com isso, passaram a classificar as línguas basicamente em dois grupos: o grupo das línguas de ritmo acentual (produção de sílabas acentuadas em intervalos de tempo regulares) e o grupo das línguas de ritmo silábico (regularidade determinada pelas próprias sílabas que apresentam aproximadamente a mesma duração). No primeiro grupo, foram incluídas as línguas como o inglês, o alemão, o PB e no segundo grupo línguas como espanhol e o francês.

15 Isocronia como a repetição em intervalos de tempo regulares.

Atualmente, os estudos experimentais têm demonstrado que esta tipologia rígida não funciona efetivamente para nenhuma língua, pois é possível encontrar uma tendência para um ou outro tipo de ritmo, porém, não da forma determinística que os linguistas inicialmente formularam.

Por isso, mais do que se preocupar com esta discussão teórica a respeito do ritmo das línguas, o que realmente interessa para o professor de língua estrangeira, como aponta Gut et al. (2007), é que o ritmo seja entendido a partir de uma perspectiva mais intuitiva, ou seja, como batidas regulares, fazendo referência direta à música ou à poesia. Com isso, é mantida a ideia de que cada língua apresenta potencialmente um ritmo diferente e, portanto, mais importante do que encontrar uma definição definitiva para o ritmo, o professor pode se concentrar nos fatores concretos que podem afetar diretamente o ritmo da língua materna dos seus alunos e da língua estrangeira que eles estão aprendendo para, então, desenvolver atividades que possam ajudá-los a produzir enunciados ritmicamente “corretos” e evitar enunciados ritmicamente “incorretos”.

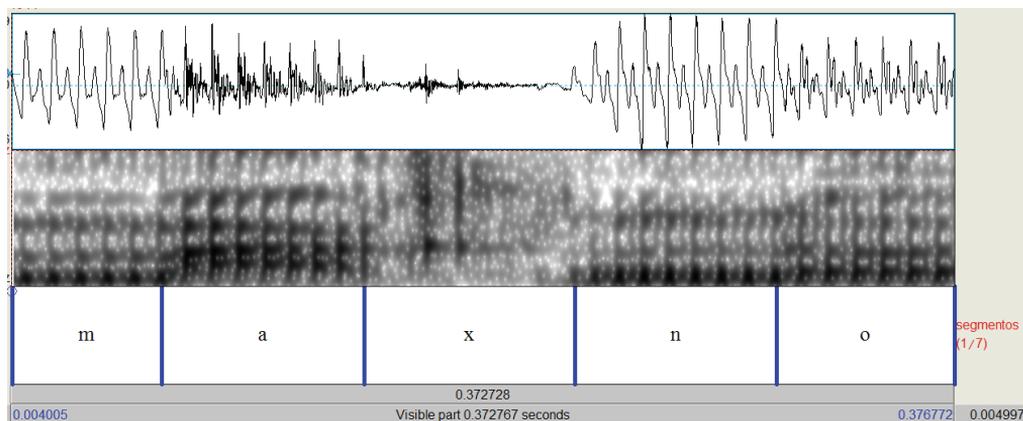
Gil Fernández (2007) e Lahoz (2012) apontam alguns dos fatores que podem afetar diretamente o ritmo de uma língua e sugerem que sejam sobre eles que o professor de espanhol/LE concentre sua atenção ao elaborar práticas que ajudem os alunos a melhorar sua percepção e produção do ritmo do espanhol/LE. O ritmo vai depender de diversos fatores, dentre eles: (1) a complexidade da estrutura silábica, (2) a posição mais comum do acento de palavra e o peso que a duração, a frequência e a intensidade recebem ao estabelecer a diferença entre sílabas tônicas e átonas, (3) a tendência ou não à redução vocálica e (4) a existência ou não de processos de ressilabificação. A seguir, discutimos cada um desses fatores ao contrastar o PB e o espanhol.

Com relação à complexidade da estrutura silábica, sabemos que as línguas geralmente diferem consideravelmente com relação ao tipo de sílaba que cada uma permite. No caso específico do espanhol e do PB, por serem línguas muito próximas, apresentam estruturas silábicas semelhantes. Sendo assim, tanto em espanhol quanto em português a sílaba canônica é a CV e ambas as línguas permitem estruturas silábicas como V, VV, CV, CVC, CVVV ou CCV, etc. As dificuldades do aprendiz brasileiro surgem, porém, com relação ao tipo de segmento que cada língua permite tanto na posição de ataque quanto na posição de coda silábica.<sup>16</sup>

---

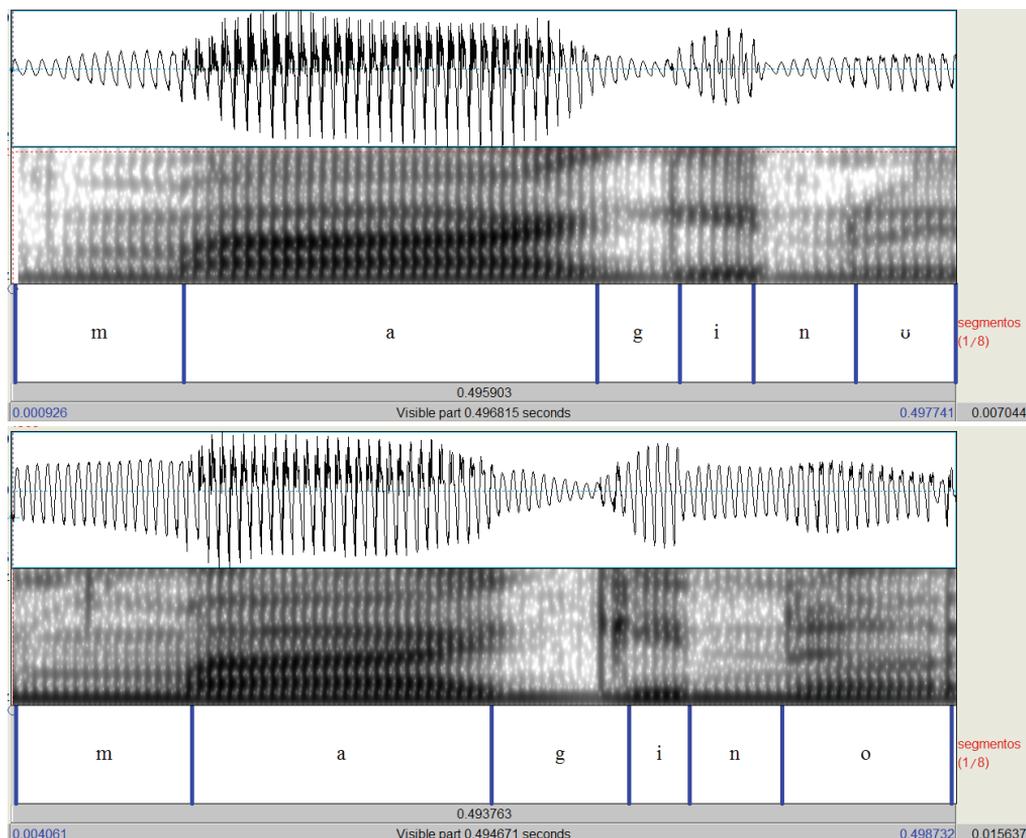
16 A sílaba pode ser dividida em unidades menores, sendo composta por um ataque (a(s) consoante(s) que precedem à vogal) e a rima, formada por uma vogal e qualquer consoante que venha depois dela. A vogal que pertence à rima é chamada de núcleo e a(s) consoante(s) que venham depois dela são definidas como coda. Dessa forma, uma sílaba como *trâns* da palavra *‘trânsito’*, seria composta pelas consoantes *‘tr’* na posição de ataque e a rima *‘ans’* seria composta pelo núcleo *‘a’* e as consoantes *‘ns’*, na coda.

Por exemplo, em posição de ataque silábico, as combinações de duas consoantes em que o segundo elemento é ‘s’ ou ‘t’ como na palavra ‘psicólogo’ são pronunciadas de maneiras diferentes nas duas línguas. Em espanhol, a tendência é a de não pronunciar o primeiro segmento [s]icólogo, enquanto em PB ocorre sempre a pronúncia de uma sílaba CV por meio da epêntese da vogal ‘i’. [pi]sicólogo, criando assim uma nova sílaba. Em posição de coda, ocorre um fenômeno semelhante. Na escrita, tanto o espanhol quanto o português apresentam sílabas CVC com oclusivas em posição de coda (Magno, apto, administrativo, etc.). Em espanhol, a pronúncia das oclusivas em coda sofre diversos processos de redução: pode se sonorizar, ser pronunciada como uma fricativa<sup>17</sup>, pode ser reduzida ou simplesmente não ser pronunciada; já em PB, porém, por ser uma língua que não permite outras consoantes em coda que não sejam exclusivamente ‘s’ e ‘r’, sempre cria uma nova sílaba por meio da epêntese da vogal ‘i’. Assim, podemos observar que, enquanto a pronúncia de um falante espanhol da consoante da coda na palavra *magno* foi realizada como uma fricativa (Figura 2), a mesma palavra pronunciada por uma informante brasileira tanto em PB quanto em espanhol/LE apresentou a vogal epentética ‘i’, resultando na pronúncia ma[gi]no nas duas línguas (Figura 3).



**Figura 2** Forma de onda, espectrograma, segmentação e transcrição fonética da palavra “Magno” lida na frase *¿Dónde están mis libros de Alejandro Magno y de Cid Campeador?* Pronunciada pelo informante espanhol Sp-1, de Madri.

17 Como acontece na variedade do espanhol falado na região de Madri.



**Figura 3** Forma de onda, espectrograma, segmentação e transcrição fonética da palavra *Magno* lida em português na frase *Onde estão meus livros do Alexandre Magno e do Cid Campeador?* (parte superior) e lida em espanhol na frase *¿Dónde están mis libros de Alejandro Magno y de Cid Campeador?* (parte inferior). Pronunciada pela informante brasileira Fer<sup>18</sup>.

Como podemos observar (Figura 3), normalmente, o aprendiz brasileiro de espanhol acaba transferindo as regras fonotáticas<sup>19</sup> do PB ao falar espanhol o que afeta diretamente o ritmo em espanhol/LE.

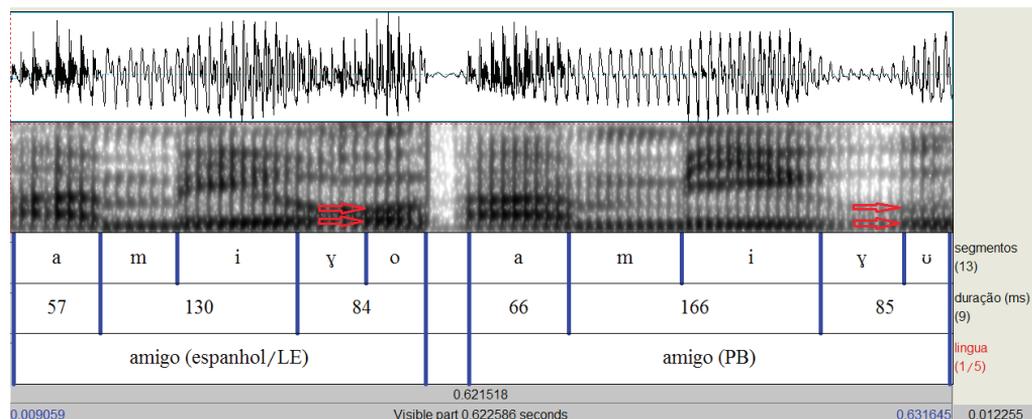
Quanto à posição do acento e seus parâmetros de marcação, o espanhol e o PB também divergem em alguns aspectos. A posição mais comum do acento de palavra, tanto em espanhol como em PB, é a penúltima sílaba da palavra. Além disso, ambas as línguas permitem que o acento recaia também na última ou na antepenúltima sílaba da palavra. A maior diferença, porém, entre as duas línguas,

18 No momento da gravação, a informante residia em Madri há um ano e havia estudado espanhol no Brasil por três anos antes de viajar para a Espanha.

19 Regras fonotáticas se referem ao conjunto de combinações de sons ou fonemas que uma determinada língua permite. (BUSSMAN, 1996).

está no peso atribuído a cada um dos parâmetros (frequência, duração e intensidade) na marcação do acento de palavra. Enquanto em espanhol, do ponto de vista perceptivo os parâmetros acústicos de frequência fundamental, juntamente com a duração e/ou intensidade são suficientes para a percepção do acento de palavra (LLISTERI et al. 2003b), em PB, os parâmetros acústicos mais importantes são, em primeiro lugar, a duração, seguida da intensidade. Somente quando as palavras estão em fronteira entoacional, a  $F_0$  também é importante para marcar o acento de palavra. (MORAES, 1987; MASSINI, 1991; BARBOSA, 1996; BARBOSA e ERIKSSON, 2013).

Outro aspecto que também afeta o ritmo é a redução vocálica que ocorre sistematicamente em posição postônica em PB, mas que em espanhol é muito rara. A redução vocálica também contribui para aumentar a diferença entre sílabas átonas e tônicas. Como consequência dessa diferença entre as duas línguas o aprendiz brasileiro tende a transferir o padrão acentual do PB para o espanhol o que afeta diretamente o ritmo do espanhol/LE, distanciando-o do espanhol falado como língua materna. Assim, para aperfeiçoar o ritmo do espanhol, o aprendiz brasileiro precisa utilizar, de forma mais sistemática, a variação da  $F_0$  para marcar o acento de palavra, precisa reduzir a duração das sílabas tônicas e, além disso, também evitar a redução vocálica nessa língua. Vejamos na Figura 4 um exemplo em que o falante brasileiro conseguiu diminuir a diferença de duração entre a sílaba tônica de uma palavra ao mesmo tempo em que conseguiu também diminuir o efeito da redução vocálica em espanhol/LE.



**Figura 4** Forma de onda, espectrograma, segmentação e transcrição fonética da palavra “amigo” lida em português na frase *Amigo Sancho, tens medo?* e lida em espanhol na frase *¿Amigo Sancho, tienes miedo?* Pronunciada pelo informante brasileiro Br-2.

Podemos observar na Figura 4 que, além da duração da sílaba tônica em PB ser maior que em espanhol/LE, a diferença entre a tônica, a pretônica e a postônica

também é maior em PB com relação à leitura da mesma palavra em espanhol/LE. Além disso, as flechas vermelhas indicam a localização do primeiro formante F1 e segundo formante F2<sup>20</sup> da vogal postônica nas duas línguas. Em espanhol/LE, a vogal apresenta F1 de 505 Hz e F2 de 1033 Hz enquanto que em PB as frequências são F1 de 349 Hz e F2 de 1045. Barbosa e Madureira (2015) apontam que os valores de F1 estão diretamente relacionados com a altura da mandíbula. Assim, quanto mais baixa está a mandíbula, mais altos serão os valores de F1 e quanto mais alta está a mandíbula menores serão os valores de F1. Com isso, podemos dizer, com base na observação da Figura 4 e no cálculo de F1, que a vogal [u] produzida em PB é mais reduzida que a mesma vogal [o] produzida em espanhol/LE.

Finalmente, o último fenômeno aqui tratado que também afeta o ritmo é a ressilabificação. Quando não há pausa entre duas palavras e a primeira palavra termina em consoante e a palavra seguinte começa com vogal, a consoante que pertencia à coda da sílaba anterior passa a ocupar a posição de ataque da sílaba seguinte que, de uma sílaba V, torna-se uma sílaba CV. Dessa forma, a frase: *En el mar oscuro veo las estrellas inolvidables*, seria pronunciada: e.nel.ma.ros.cu.ro.veo.la.ses.tre.lla.si.nol.vi.da.bles.<sup>21</sup>

Tanto em espanhol quanto em PB o fenômeno ocorre, mas o aprendiz brasileiro precisa aprender a aplicar sistematicamente o processo (inclusive quando a primeira palavra termina com ‘n’, contexto inexistente em PB). Para isso, precisa evitar inserir pausas entre palavras cuja fronteira prosódica é fraca, como acontece com os determinantes e seus nomes correspondentes.

Embora pareça simples, a ressilabificação é um fenômeno que precisa ser trabalhado em sala de aula, pois também influencia o ritmo da língua. Quando o aprendiz não reconhece os processos de ressilabificação da língua aprendida, ele terá dificuldade de compreensão e conseqüentemente terá a impressão de que a fala é muito rápida (como discutido na seção 3.1). Além disso, do ponto de vista da produção, se o aprendiz não for capaz de ressilabificar sistematicamente em espanhol, sua fala será marcada por um número excessivo de pausas em locais onde não deveriam estar presentes o que afetará diretamente o ritmo na língua estrangeira. Na próxima seção, apresentamos três propostas para praticar o ritmo nas aulas de espanhol/LE.

---

20 Na análise acústica, os formantes são as frequências de um som complexo reforçadas por um filtro acústico (o trato vocal). Para cada vogal, há infinitos formantes. No entanto, normalmente são analisados apenas os dois primeiros formantes, pois são eles responsáveis pelo timbre específico de cada vogal.

21 Marcamos as fronteiras entre as sílabas com um ponto.

## 4.1 Práticas – Ritmo

**Atividade 3 Escucha selectiva con los ojos cerrados – (PERCEPÇÃO).**

<b>Material</b>	Gravação em áudio da leitura de um conto, um pequeno diálogo de um filme, programa de rádio, entrevista, etc.
<b>Requisitos</b>	Estudantes de nível inicial, intermediário ou avançado
<b>Procedimento</b>	Pedir aos alunos que fechem os olhos e escutem a gravação tentando prestar atenção apenas no ritmo da fala.

O objetivo deste exercício é ajudar os alunos a desenvolverem uma escuta seletiva, para que possam tomar consciência do ritmo da língua mais ou menos como acontece com os músicos que desenvolvem a habilidade de perceber, em uma orquestra, o toque de apenas um instrumento (GIL FERNÁNDEZ, 2007).

Se este exercício resultar muito difícil para os estudantes, o professor pode acrescentar algumas etapas prévias antes de repeti-lo novamente em aula. Para isso, poderá, primeiramente, trazer uma gravação de uma música instrumental (de preferência que utilize instrumentos de percussão<sup>22</sup>). A principal função dos instrumentos de percussão é a de marcar o ritmo da música e, por essa razão, pode ajudá-los posteriormente na percepção do ritmo da fala. A tarefa aqui não se trata de exigir dos alunos que identifiquem o instrumento e o nomeiem, mas simplesmente de prestar atenção e tentar reproduzir o som do instrumento que, na música selecionada pelo professor, está marcando o ritmo. Para os estudantes brasileiros, esta tarefa normalmente não é muito difícil, pois há uma variedade de ritmos brasileiros que utilizam instrumentos de percussão com um ritmo bem marcado, tais como o samba, o maculelê, a capoeira, o coco, entre outros. Esse exercício prévio pode ajudar os alunos a se prepararem para a tarefa de percepção do ritmo da fala propriamente dita.

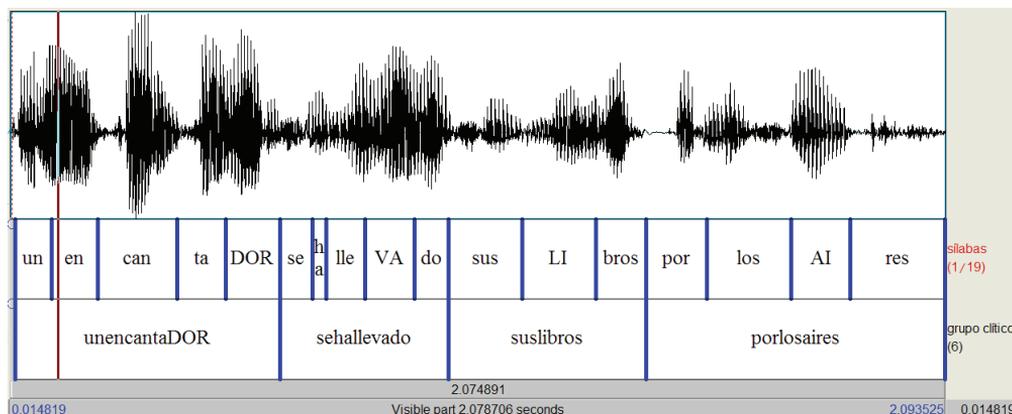
Ainda com objetivo de despertar a consciência dos alunos a respeito do ritmo da língua espanhola, Lahoz (2012) propõe um exercício de imitação que consiste em pedir para os alunos imitarem falantes nativos de espanhol falando PB como língua estrangeira. Essa tarefa normalmente é bastante divertida para os alunos, pois, atualmente há uma grande quantidade de jogadores argentinos, colombianos e de outros países latino-americanos em times de futebol brasileiros e, por essa razão, os alunos estão relativamente familiarizados com o sotaque desses jogadores em português.

22 Os tambores, tamborins, triângulos, berimbaus, agogôs, chocalhos são alguns instrumentos de percussão muito comuns.

Se se trata de grupos com alunos mais jovens, a tarefa pode ser bastante divertida, se o professor: (1) selecionar previamente pequenos trechos de gravações em vídeo de um grupo de famosos falantes nativos de espanhol, mas que estejam falando português, (2) anotar o nome desses famosos em papéis e sortear entre os alunos tais nomes, (3) explicar para os alunos que eles são os famosos indicados naqueles papéis e que foram convidados para dar uma pequena entrevista para um canal de televisão brasileiro. No final da performance de cada aluno, o grupo terá que adivinhar quem é este famoso. A tarefa final consistirá na comparação da produção de cada aluno com a gravação original do famoso correspondente trazida pelo professor. Nesse momento, o professor pode chamar a atenção dos alunos principalmente para o aspecto rítmico das produções dos nativos e evitar discutir as diferenças segmentais entre as duas línguas.

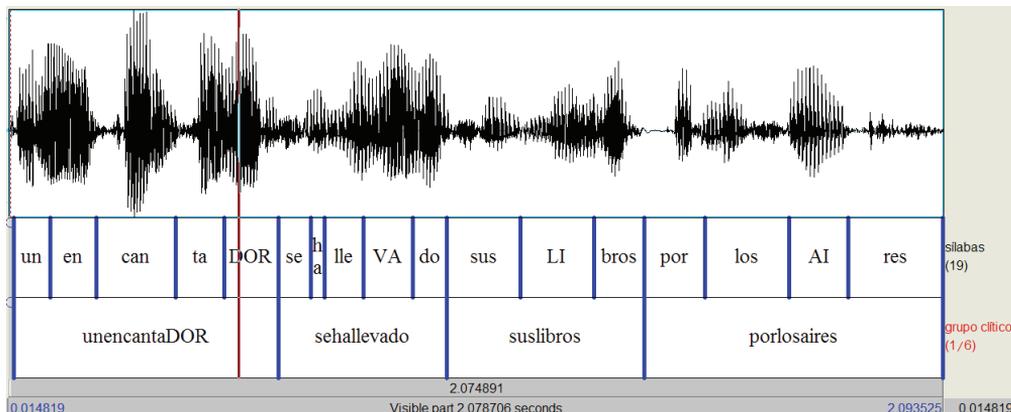
#### Atividade 4 – Karaoke – PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO CONTROLADA

Outra proposta bastante interessante de Lahoz (2012) é a atividade que ele chama de karaokê. Nela, utilizando o programa Praat<sup>23</sup>, o professor pode segmentar e transcrever uma gravação qualquer, indicando as fronteiras das unidades que ele queira praticar com seus alunos, sejam elas sílabas, palavras, grupos clíticos, grupos entoacionais, etc. Na Figura 5, indicamos uma sugestão de segmentação em sílabas e grupos clíticos.<sup>24</sup>



**Figura 5** Forma de onda, segmentação em sílabas e grupo clítico do enunciado “Un encantador se ha llevado sus libros por los aires”. Pronunciada por uma informante espanhola de Madri. (continua)

- 23 Os professores que não estão familiarizados com programa, podem consultar o trabalho de Duarte (2014). O livro está disponível para download gratuito.
- 24 Seguindo Nespore e Vogel (1986), consideramos grupo clítico como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma única palavra de conteúdo.



**Figura 5** Forma de onda, segmentação em sílabas e grupo clítico do enunciado “*Un encantador se ha llevado sus libros por los aires*”. Pronunciada por uma informante espanhola de Madri. (continuação)

Podemos observar na Figura 5 que, quando o som é reproduzido, o cursor vai avançando não só sobre a forma da onda, mas também sobre a segmentação realizada e, dessa maneira, o aluno tem tanto o apoio auditivo, quanto o visual. Além disso, pode observar também a duração dos segmentos ao longo do enunciado, a duração das sílabas tônicas em contraposição com as sílabas átonas e o ritmo como um todo. Decidimos não segmentar a gravação também em palavras para que o aluno possa, além disso, concentrar sua atenção exclusivamente no grupo clítico e poder perceber que, em um enunciado, as palavras não são produzidas isoladamente, mas de forma concatenada.

Depois que os alunos já tiverem escutado e observado visualmente as marcas do ritmo, devem desabilitar o som do computador e dar novamente play na gravação para apenas observar o movimento do cursor, mas sem o som. A tarefa, então, é a de tentar acompanhar o ritmo da fala produzida na gravação somente com o apoio visual do cursor. Finalmente, uma sugestão é que o professor peça para seus alunos se gravarem<sup>25</sup> durante o exercício, pois, dessa maneira poderão, utilizando o Praat, comparar a gravação original com sua própria gravação para verificar a duração total do enunciado, das sílabas tônicas e átonas e também dos grupos clíticos.

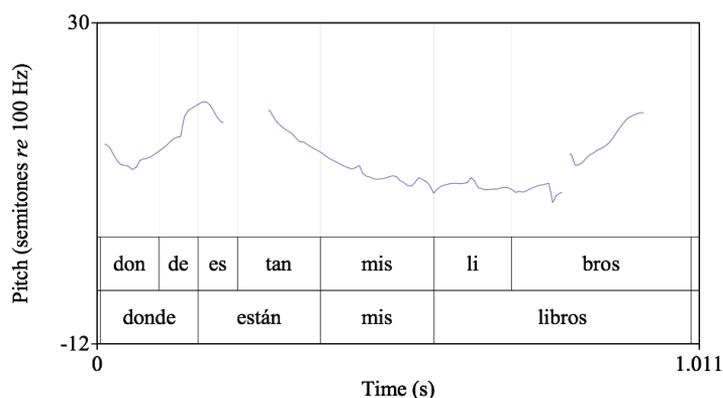
## 5 Entoação

Segundo Botinis et al. (2001), a entoação pode ser definida como a combinação de traços tonais que estão dentro de unidades estruturais maiores e que estão

25 Além do Praat, há diversos programas livres disponíveis atualmente para fazer gravações de áudio. Sugerimos, porém, o Audacity (<http://www.audacityteam.org/>) por ser gratuito e simples de usar.

associados com o parâmetro acústico da frequência fundamental ou  $F_0$  e suas variações no processo de fala.

A  $F_0$  é um parâmetro acústico correlato da frequência laríngea e definido pelo máximo divisor comum das frequências dos harmônicos que compõem a parte periódica do sinal de fala e é medido em Hertz (Hz). A produção da entoação, do ponto de vista articulatório, é dada pelo número de vezes por segundo que as pregas vocais completam um ciclo de vibração (abertura e fechamento). A percepção da entoação é definida pela sucessão de acentos tonais que são percebidos ao longo da enunciação como graves ou agudos. A Figura 6 ilustra uma curva de  $F_0$  (azul) de um enunciado em espanhol:



**Figura 6** Curva de  $F_0$  (azul) e segmentação em sílabas e palavras do enunciado *¿Dónde están mis libros?*, lido por uma informante espanhola, de Madri.

Na Figura 6, podemos observar que a curva de  $F_0$  não é contínua, ela é interrompida justamente onde há silêncio, como na oclusão para a produção de [t] e também durante a produção das fricativas desvozeadas [s]. Nosso ouvido, porém, não percebe essas interrupções na frequência fundamental no sinal de fala e, por isso, percebemos o *pitch* como se ele tivesse sido produzido de forma contínua. Além disso, observamos também que, em alguns momentos, a curva de  $F_0$  apresenta leves subidas ou descidas; essas diferenças, porém, também não são percebidas pelo ouvinte.<sup>26</sup>

26 Na literatura, tais variações são denominadas micromelódicas. A micromelodia pode ser causada por obstruções da passagem do fluxo de ar no trato vocal. É o que acontece, por exemplo, quando produzimos uma oclusiva sonora. Nesse caso, o fluxo de ar que passa pela glote diminui, o que reduz também a vibração das pregas. Acusticamente, o resultado é que observamos uma queda maior da  $F_0$  próxima às oclusivas. O falante não é capaz de controlar essa descida de  $F_0$  e, portanto, ela não é linguisticamente determinada.

A entoação é definida a partir do tipo de função que ela pode transmitir. As funções podem ser de natureza linguística, paralinguística e extralinguística. Do ponto de vista linguístico, as três principais funções da entoação estão relacionadas com as noções de marcação de proeminência, agrupamento e discurso, relacionados com os diversos níveis da gramática de uma língua (BOTINIS et al., 2001). A função paralinguística da entoação está relacionada com a transmissão das emoções, tais como a alegria, a tristeza, a raiva, o tédio etc. Por isso, sentimentos como a alegria ou a raiva costumam apresentar maior variação e valores mais altos de  $F_0$ , enquanto sentimentos como a tristeza ou o tédio estão associados com valores mais baixos de  $F_0$  e menor variação tonal. Finalmente, a função extralinguística da entoação é determinada pela fisiologia do falante, ou seja, depende diretamente do tamanho e da forma das suas pregas vocais. Assim, as crianças, por terem as pregas vocais menores, apresentam valores mais altos de  $F_0$  que as mulheres e os homens, respectivamente. Além de estar relacionada com a idade e o sexo, também a marcação de atitudes culturais, status social, etc. são consideradas funções extralinguísticas da entoação (BOTINIS et al., 2001). Esta última função da entoação, porém, não será discutida neste capítulo.

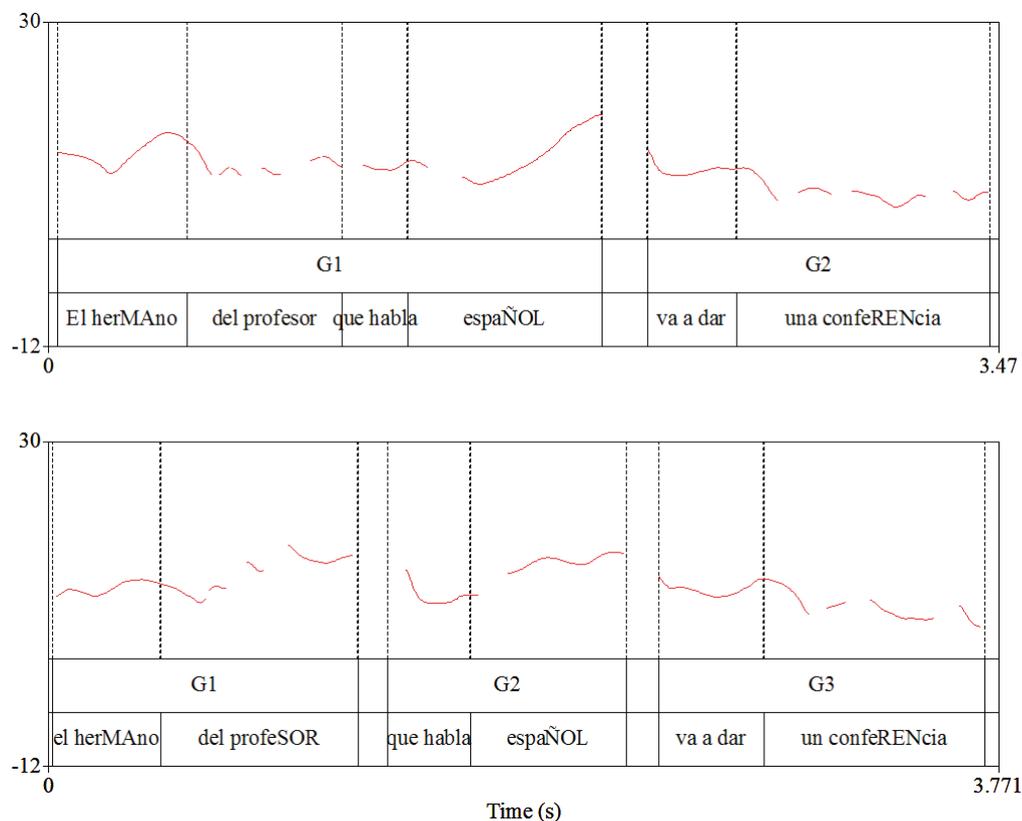
Para Lahoz (2012), uma boa forma de começar a familiarizar os alunos a respeito da entoação do espanhol/LE é iniciar o trabalho tratando da função paralinguística que o autor denomina de significado afetivo da entoação. Embora reconheça que há variação cultural na transmissão das emoções, elas apresentam um caráter icônico bastante comum<sup>27</sup> e, por isso, podem ser exploradas, principalmente, na fase inicial de aprendizagem da entoação.

Além da importância do ensino da função paralinguística da entoação, é fundamental também trabalhar a função linguística, já que está diretamente relacionada com a gramática de cada língua. Assim, a demarcação de fronteiras de constituintes, proeminência e modalidade de enunciado são alguns dos aspectos que podem ser incluídos nas aulas de espanhol/LE.

Com relação à função de marcação de fronteira dos constituintes, a entoação desempenha um papel fundamental não apenas em espanhol, mas em todas as línguas e, embora esteja diretamente relacionada com a sintaxe, não mantém com ela uma relação de isomorfia (cf. NESPOR; VOGEL, 1986). Lahoz (2012) observa que, em espanhol, quando um grupo entoacional termina com contorno ascendente, significa que existe alguma independência sintática com relação ao grupo seguinte, como podemos observar na Figura 7:

---

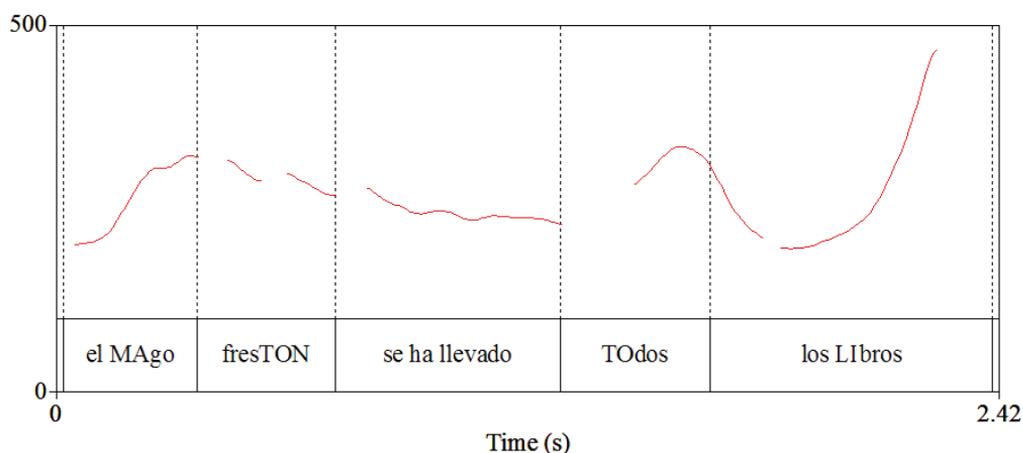
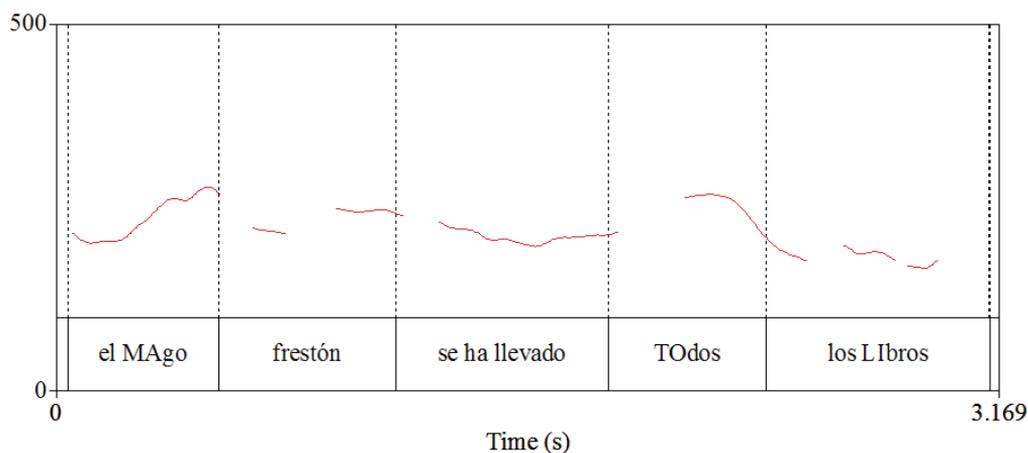
27 De certa forma, sua visão dialoga com o trabalho de Ekman (2011) a respeito da universalidade da transmissão das emoções.



**Figura 7** Curva de  $F_0$  suavizada em 10Hz (vermelha) e segmentação em palavras e grupos entoacionais dos enunciados: *El hermano del profesor que habla español va a dar una conferencia* e do enunciado *El hermano del profesor, que habla español, va a dar una conferencia*, pronunciadas por uma formante argentina, de Junín.

No primeiro enunciado, como o sujeito é muito longo, *el hermano del profesor que habla español*, é comum na fala que haja um contorno de  $F_0$  ascendente, justamente para indicar que o enunciado ainda não acabou e que está relacionado com toda a predicação que vem a seguir. Além do contorno ascendente, pode haver também pausa indicando esta fronteira. Já no segundo caso, o contorno ascendente indica que se trata de uma construção parentética. Além da função de marcação de fronteira prosódica desempenhada pela entoação, ainda na Figura 7, é possível observar outra função bastante comum, que também é transmitida pela entoação, a proeminência prosódica. No primeiro enunciado (Figura 7), apenas pela observação do contorno de  $F_0$ , é possível observar que as palavras *hermano* e *español* são claramente proeminentes (palavras que se destacam se comparadas com as demais palavras) enquanto que no segundo enunciado (abaixo) a proeminência é bem clara nas palavras *profesor* e *español*. Embora esses dois aspectos

sejam muito importantes para o entendimento da entoação das línguas, boa parte dos estudos sobre a entoação se concentram unicamente na função de marcação de modalidade<sup>28</sup> de enunciado. Na Figura 8, o que diferencia os dois enunciados é a modalidade. No enunciado de cima, trata-se de uma declarativa e no de baixo, de uma interrogativa total em espanhol/LE.



**Figura 8** Curva de  $F_0$  suavizada em 10Hz (vermelha) e segmentação em grupos clíticos dos enunciados: *El mago Freston se ha llevado todos los libros e ¿El mago Freston se ha llevado todos los libros?*, lidas por uma informante brasileira.<sup>29</sup>

28 Modalidade define o estatuto do enunciado, ou seja, se o enunciado é interrogativo, declarativo, exclamativo ou imperativo (DUBOIS et al., 1998)

29 No momento da gravação, a informante residia em Madri há dois anos e nunca havia estudado espanhol no Brasil antes de viajar para a Espanha.

É possível perceber, pelos múltiplos significados que são transmitidos pela entoação, que este ramo da prosódia ainda não foi suficientemente explorado. Os modelos linguísticos atuais se concentram, sobretudo, na análise dos significados linguísticos da entoação e a partir, principalmente, da análise de enunciados isolados. Por isso, ainda sabemos pouco sobre a entoação em porções maiores que o enunciado isolado e sobre os contextos discursivos mais amplos. Por essa razão, o professor de espanhol poderia se perguntar se, ainda assim, seria possível ensinar entoação nas aulas de espanhol/LE. A resposta é sim, mas antes de iniciar o trabalho com a entoação, o professor precisa ter consciência de que os contextos comunicativos mais comuns que ocorrem normalmente em sala de aula estão muito distantes dos contextos de comunicação reais, por isso sua tarefa primordial será tentar “recriar”, sempre que possível, esse ambiente para que os alunos se sensibilizem a respeito da importância da entoação para a comunicação em língua estrangeira. Dessa forma, os exercícios propostos na próxima seção estão direcionados para a sensibilização tanto do professor quanto dos seus alunos a respeito da importância da entoação em língua estrangeira.

## 5.1 Práticas – Entoação

### **Atividade 6 Aprendizices de Actores – (PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO)**

<b>Material</b>	Cena de um filme escolhida pelos alunos
<b>Requisitos</b>	Estudantes de nível inicial, intermediário ou avançado
<b>Procedimento</b>	Cada aluno assume um papel (1ª fase) Apresenta-se a cena inteira (2ª fase) Apresenta-se a cena, fazendo pausas nas fronteiras de enunciados ou de sintagmas para que os alunos tenham tempo para memorizar as falas das personagens e repeti-las (3ª fase)

O objetivo deste exercício proposto por Cortés (2002) é o de ajudar os alunos a se concentrarem e prestarem atenção à entoação em um contexto comunicativo concreto. O exercício pode apresentar uma segunda etapa<sup>30</sup> que consiste em dublar a cena. Para isso, o professor entrega aos alunos a transcrição do diálogo e pede que, em duplas, ensaiem o diálogo até conseguir decorar suas falas. Em seguida, o professor apresenta novamente a cena do filme, porém sem som. A tarefa dos alunos será dublar a fala das personagens e, para isso, terão que adequar sua fala ao ritmo e à entoação da gravação original. Este é um exercício bastante lúdico e motivador, que poderá ser aplicado a estudantes de diferentes níveis de

30 Baseada na atividade intitulada pelo autor “Cinema Mudo”.

conhecimento de espanhol. É preciso, apenas, que o professor tenha cuidado ao selecionar as cenas dos filmes, pois o conteúdo segmental, taxa de elocução e duração precisam ser adequados ao nível de conhecimento de cada grupo de alunos.

### **Atividade 7 Significados de la entonación – (PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO)**

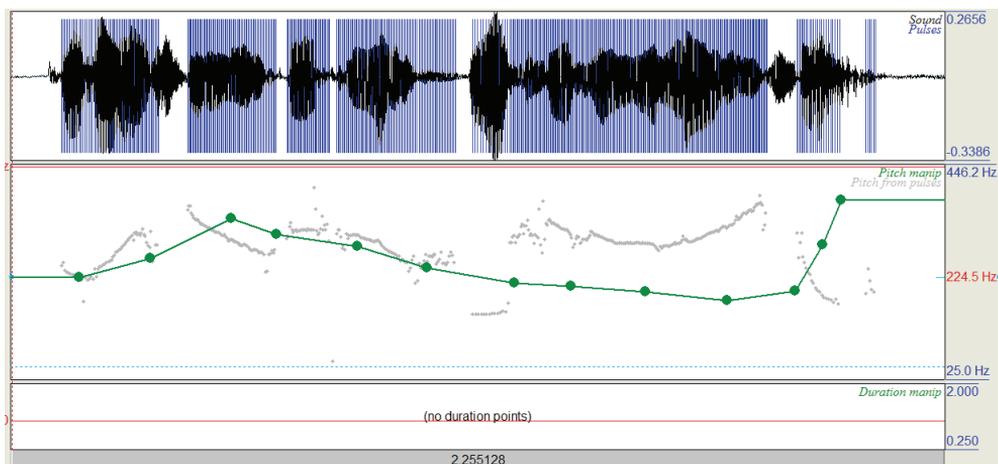
<b>Material</b>	Gravação de um falante nativo de espanhol ou a fala do próprio professor
<b>Requisitos</b>	Estudantes de nível inicial, intermediário ou avançado Gravação de uma mesma palavra ou expressão que transmitem diferentes significados comunicativos (linguísticos e/ou paralinguísticos)
<b>Procedimento</b>	Os estudantes devem indicar quais os significados que eles acreditam que estão sendo transmitidos por cada uma das emissões e se eles acham que coincidem, ou não, com os padrões entoacionais do PB.
<b>Objetivos</b>	Perceber a importância da entoação para a comunicação em L2 (assim como na L1)

Após o exercício de reconhecimento da entoação em espanhol, o professor pode utilizar o Praat como um apoio visual e auditivo das curvas entoacionais. Além disso, pode incluir uma atividade de produção na qual solicita aos alunos que escutem as frases e as repitam tentando imitar a entoação usada em cada uma delas. Assim, poderão comparar as curvas entoacionais produzidas com as do falante nativo ou professor.

Em muitos casos, os alunos têm dificuldade em repetir a frase seguindo o padrão entoacional do espanhol. Para solucionar este problema, Lahoz (2012) propõe a manipulação da própria voz do aluno. Para isso, na tela de objetos do Praat, selecionamos o arquivo de som que queremos manipular, escolhemos a função *Manipulate* e, em seguida, *To Manipulation*, podemos manter os valores *default* de mínimo e máximo de  $F_0$  e clicamos ok. Na tela de objetos do Praat, é criado um novo arquivo de tipo *Manipulation*. Clicamos em *View & Edit* e uma nova tela é apresentada com um contorno de  $F_0$  em verde. Escolhemos as opções *Pitch > Stylize Pitch (2 st)*. Assim, teremos uma curva de  $F_0$  estilizada, ou seja, bem mais simplificada, com poucos pontos. Ao clicar nos pontos da curva, é possível apagar ou criar novos pontos com as funções *Remove Pitch Point* e *Add Pitch Point*, respectivamente. É possível também arrastar os pontos, manipulando, assim, o contorno original para que ele se assemelhe cada vez mais ao formato da curva produzida pelo falante nativo.

Quando o aluno escuta sua própria voz com o novo contorno entoacional, geralmente é mais fácil que ele perceba a diferença entre o contorno da língua estrangeira e da sua língua materna e consequentemente consiga repetir a entoação, dessa vez seguindo o modelo do espanhol. Na Figura 9, temos um exemplo de manipulação da curva de uma interrogativa total em espanhol/LE, cuja curva de  $F_0$  é bastante diferente

da curva em espanhol (variedade centro norte peninsular). A curva em cinza corresponde ao contorno original e a curva em verde corresponde ao novo contorno com uma primeira manipulação. À medida que são feitas as mudanças no contorno, é possível ir ouvindo e verificando se as mudanças são perceptivamente aceitáveis ou não.



**Figura 9** Curva de  $F_0$  original (cinza) e manipulada (verde) do enunciado: *¿Queréis sentir la fuerza de mi lanza?*, lido pela informante brasileira Br-1.

Este exercício é muito eficaz pois, a partir da gravação do próprio aluno, é possível fazer as correções e ajustar sua pronúncia. A maior dificuldade, porém, está relacionada com o tempo necessário para fazer tal atividade. Como é necessário ouvir e testar a localização de cada ponto na curva a fim de conseguir um estímulo natural e que reflita a entoação do espanhol, gasta-se muito tempo. Além disso, para cada nova gravação feita pelo aluno, são necessários os mesmos procedimentos de manipulação. Até onde sabemos, ainda não existe nenhum programa gratuito que realize essa manipulação de forma automática ou semiautomática, mas esperamos que, em breve, tenhamos alguma ferramenta desse tipo, pois a manipulação do sinal de fala do próprio aluno é uma técnica que pode auxiliar o professor no trabalho de correção da produção oral do estudante.

## 6 Conclusão

O objetivo deste capítulo foi evidenciar a necessidade de se incluir nas aulas de espanhol/LE atividades que ensinem explicitamente a prosódia do espanhol. Para isso, apresentamos uma breve discussão teórica sobre os fenômenos prosódicos e propusemos atividades práticas para o ensino de prosódia que podem ser incorporadas às aulas de espanhol/LE.

Trata-se apenas de uma breve iniciação ao tema e, por essa razão, para que o professor de espanhol/LE possa realmente compor um conjunto amplo de atividades para o ensino de prosódia em suas aulas, recomendamos fortemente a leitura dos trabalhos de Porch Olivé (1999), Gil Fernández (2007), Lahoz (2012), Rico (2012) e Cortés (2002). Nesses livros, o professor encontrará uma ampla gama de atividades que poderá aplicar diretamente em suas aulas ou adaptar segundo as necessidades dos seus estudantes.

Mais do que apenas levantar uma discussão teórica sobre a prosódia, esperamos ter conseguido despertar no professor, sobretudo no professor brasileiro, a consciência da importância de se ensinar, a além da produção segmental, também a prosódia da língua espanhola. Como estamos diante de uma área muito ampla, ao professor de espanhol/LE que está iniciando seu estudo sobre a prosódia, sugerimos que não desanime e que busque, sempre que possível, entender as características da prosódia tanto do PB como do espanhol, pois a análise contrastiva poderá ajudá-lo a identificar e, muitas vezes, a prever as dificuldades de seus estudantes o que facilitará seu trabalho na preparação de novas atividades com objetivo de corrigir tais dificuldades.

Finalmente, muito longe de esgotar o tema, esperamos ter contribuído para conscientizar o professor do papel primordial da prosódia para comunicação, tanto na nossa própria língua, como também na língua estrangeira que estamos ensinando/aprendendo.

## Referências

- ABERCOMBIE, D. *Elements of general phonetics*. Aldine Pub. Company, 1967.
- BUSSMANN, H. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. New York: Routledge, 1996.
- BARBOSA, P. A. At least two macrorhythmic units are necessary for modeling Brazilian Portuguese duration. In: *First ESCA TRW on Speech Production Modeling: From Control Strategies to Acoustics; 4th Speech Production Seminar: Models and Data, 1996, Austrans: France. Resumos...* p. 85-88.
- BARBOSA, P. A. Revelar a estrutura rítmica de uma língua construindo máquinas falantes: pela integração de ciência e tecnologia de fala. In: E. M. SCARPA (Org.). *Estudos de prosódia*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 21-52.
- BARBOSA, P. A.; ERIKSSON A.; AKESSON, J. Cross-linguistic similarities and differences of lexical stress realization in Swedish and Brazilian Portuguese. In

- E.L. Asu e P. Lippus (Eds) Nordic Prosody CONFERENCE, 11, 2012, Frankfurt am Main: Peter Lang, Tart. Resumos...2013, p. 97-106.
- BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. *Manual de fonética acústica experimental: aplicações e dados do português*. São Paulo: Cortez, 2015, 591p.
- BOTINIS, A.; B. GRANSTRÖN; B. MÖBIUS. Developments and paradigms in intonation research. *Speech Communication*, v. 33, p. 263-296, 2001.
- CORTÉS, M. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen, 2002, 158p.
- COUPER-KUHLEN, E. *An introduction to English prosody*. Edward Arnold, 1986.
- DUARTE, J. A. C. *Manual de análisis acústico del habla con Praat*. Series Minor (49). Instituto Cara y Cuervo. Imprenta Patriótica, Bogota, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/998/>>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- DUBOIS, J. et. al. *Dicionário de Lingüística*. 10 ed. Cultrix: São Paulo, 1998.
- EKMAN, P. *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel, 2011.
- FIRTH, J. R. Sounds and prosodies. In: W. E. JONES e J. LAVER (Eds). *Phonetics in Linguistics: A Book of Readings*. Londres: Longman, 1948. p. 47-65.
- GIL FERNÁNDEZ, J. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, 2007. 614p.
- GOLDMAN-EISLER, F. The significance of changes in the rate of articulation. *Language and Speech*, 4, 171, 1961.
- GUT, U.; TROUVAIN J.; BARRY, W. J. Bridging research on phonetic descriptions with knowledge from teaching practice: the case of prosody in non-native speech. In: J. TROUVAIN e U. GUT (Eds). *Non-Native Prosody: Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlim: Walter de Gruyter, 2007. p. 3-21.
- LAHOZ, J. M. La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. In: GIL, J. (Ed). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, 2012. p. 93-131.
- LAVÉ, J. *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

- Lennon, P. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning* 40, 387-417, 1990.
- LLISTERI, J. et al. The perception of lexical stress in Spanish. In M. J. Solé, D. Recasens e J. Romero (Eds.). In: INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETIC SCIENCES, 15, vol. 39, 2003, Barcelona: Causal Productions. Resumos... p. 2023-2026. Disponível em: [http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisteri\\_Machuca\\_Mota\\_Riera\\_Rios\\_03\\_Perception\\_Stress\\_Spanish.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisteri_Machuca_Mota_Riera_Rios_03_Perception_Stress_Spanish.pdf). Acesso em: 02 fev. 2017.
- MASSINI, J. *A Duração no estudo do acento e do ritmo em português*. 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudo da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.
- MORAES, J. A. Corrélats acoustiques de l'accent de mot en portugais brésilien. In: international congress of phonetic sciences, 11, vol. 3, 1987, Tallinn: Academy of Sciences of the Estonian S.S.R. Resumos... p. 313-316.
- NESPOR, M. e VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Foris: Dordrecht, 1986.
- OSSER, H.; PENG, F. A cross-cultural study of speech rate. *Language & Speech*, v. 7, p. 120–125, 1964.
- POCH OLIVÉ, D. La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, v. 1, 10, 2004.
- POCH OLIVÉ, D. *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen, 1999, 110p.
- RICO, J. R. El acento y la sílaba en la clase de ELE. In: GIL, J. (Ed). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, 2012. p. 75-92.
- SILVA, C. C. Análisis melódico de declarativas e interrogativas absolutas en español/LE. *Phonica*, vol. 5, 2009.
- SILVA, C. C. *Análise fonético-experimental da entoação de declarativas e interrogativas em espanhol/LE*. 2016. 225p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.