



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Dissertação de mestrado

Proposta didática com foco nas estratégias de aprendizagem
para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE

Ángela Milena López Colorado

Brasília
2023



Ángela Milena López Colorado

Proposta didática com foco nas estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE

Dissertação de Mestrado, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Aline Fonseca de Oliveira

Brasília
2023

Referência bibliográfica e catalogação

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LA582p López Colorado, Angela Milena
Proposta didática com foco nas estratégias de
aprendizagem para o desenvolvimento da língua oral de
estudantes de E/LE / Angela Milena López Colorado;
orientador Aline Fonseca de Oliveira. -- Brasília, 2023.
160 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Didática da Pronúncia. 2. Estratégias de
aprendizagem. 3. Competências fônicas. 4. Abordagem mediante
tarefas. I. Fonseca de Oliveira, Aline , orient. II. Título.

Ángela Milena López Colorado

Proposta didática com foco nas estratégias de aprendizagem
para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE

Banca examinadora:



Prof.ª Dr.ª. Aline Fonseca de Oliveira – Presidente

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA | UnB



Prof. Dr. Miguel Mateo Ruiz – Examinador externo

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez – Examinador interno

Universidade de Brasília – UnB

Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA | UnB



Prof.ª Dr.ª. Yamilka Rabasa Fernández – Examinadora suplente

Universidade de Brasília – UnB

Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA | UnB

Ao pesquisador que há em todos nós

Agradecimentos

A Deus, por iluminar meu coração quando tudo se tornou escuro.

À Aline Fonseca de Oliveira, quem não desistiu de mim e pela sua infinita sabedoria de vida e como mentora, minha profunda admiração e eterno agradecimento.

A Fidel Armando Cañas Chávez, por me mostrar o lado humano da pesquisa nas disciplinas e por ter aceitado compor a banca.

A Miguel Mateo Ruiz, pelas contribuições teóricas e metodológicas a esta pesquisa, feitas na instância de Defesa, por ter aceitado compor a banca e por sua leitura.

À Yamilka Rabasa Fernández, por sua valiosa contribuição na instancia de Qualificação e por ter aceitado compor a banca.

Aos meus professores e mestres do PGLA pelos seus profundos ensinamentos e pelo seu apoio para conclusão em prazo desta pesquisa.

Aos pesquisadores do Laboratório de Fonética Aplicada (LFA) de Barcelona por, a través da leitura de seus estudos, me convidarem à escolha do tema desta pesquisa.

Ao meu querido Flávio, pelo seu apoio incondicional enquanto desenvolvia a pesquisa e em todos os momentos.

Á minha amada mãe, por me ajudar e me transmitir a força necessária para superar cada fase desta pesquisa, obrigada pelas orações.

A minhas irmãs, Gineth e Viviana pelo seu amor e total entrega quando precisei do seu saber para fins desta pesquisa.

A meus eternos amores, Luna, João, Ana e María Isabel, por serem meu motor de vida e força para realização desta etapa da minha vida.

A meus eternos amores, Maria Júlia e Pedro Henrique, pelo apoio incondicional e por serem luz na minha vida nesse e em todos os momentos.

A minha querida amiga de alma, Paola e a Diego Fernando, pelo apoio incondicional e pela paciência cada vez que precisei.

Aos meus queridos alunos brasileiros, fonte de amor e inspiração para realização desta pesquisa.

Resumo

Este estudo aprofundou no campo da Didática da Pronúncia para entender como acontece o desenvolvimento da língua oral desde perspectiva da abordagem oral. Precisou-se construir uma base teórica associada aos conceitos chave: competências fônicas e estratégias de aprendizagem de modo a conhecer a relação entre ambos os conceitos e elaborar uma proposta didática audiovisual, por meio do ensino mediante tarefas que venha contribuir com o entendimento acerca do processo de ensino-aprendizagem de E/LE. A pesquisa é de abordagem qualitativa, na modalidade de análise documental e bibliográfica quanto aos procedimentos, sendo que, para interpretação e análise de dados apoiou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A pesquisa como um todo, aproxima aos professores que trabalham em contexto de educação informal (aulas particulares e centros de línguas, u outros) ao saber teórico-prático no desenvolvimento das competências fônicas e de atividades comunicativas que podem potencializar, através de estratégias de aprendizagem ou estratégias comunicativas, o ensino e aprendizagem da pronúncia, isso, longe de métodos tradicionais ou de metodologias que focam na leitura e na língua escrita para o ensino da pronúncia.

Palavras-chave: Didática da Pronúncia. Estratégias de aprendizagem. Competências fônicas. Abordagem mediante tarefas.

Abstract

This study delved into the field of Pronunciation Didactics with the aim of understand how works the learning of a foreign language's pronunciation from the perspective of oral approach. It was necessary to build a theoretical base associated with key concepts of phonic skills and learning strategies with the intention of know the relationship between them and develop an audiovisual didactic proposal, which contributes to a better understanding of the process of teaching Spanish as a foreign language. The research is qualitative in the form of document analysis and bibliographic. Analysis of data and its interpretation were supported by the Content Analysis proposed by Bardin (1977). The research brings teachers who work in a non-formal education context (private classes, foreign language institutes, among others) closer to theoretical-practical knowledge of development of phonic skills and communicative activities that can potentiate the learning of correct pronunciation, outside traditional methods that focus on reading or writing to manage this aspect.

Keywords: Didactics of pronunciation. Learning strategies. Phonic skills. Focus through tasks.

Resumen

Este estudio profundizó en el campo de la Didáctica de la Pronunciación con el objetivo de entender cómo funciona el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera desde la perspectiva del enfoque oral. Fue necesario construir una base teórica asociada a los conceptos clave de competencias fónicas y estrategias de aprendizaje con la intención de conocer la relación entre ambos y de elaborar una propuesta didáctica audiovisual, la cual contribuya a una mejor comprensión del proceso de la enseñanza del español como lengua extranjera. La investigación es de abordaje cualitativo, en la modalidad de análisis documental y bibliográfica en los procedimientos. El análisis de los datos y su interpretación se apoyó en el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (1977). La investigación como un todo, aproxima a los profesores que trabajan en contexto de educación no formal (clases particulares, institutos de lenguas extranjeras, entre otros) al saber teórico-práctico en el desarrollo de las competencias fónicas y de las actividades comunicativas que pueden potencializar la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación, por fuera de los métodos tradicionales que se enfocan en la lectura o en la escritura para el manejo de dicho aspecto.

Palabras-clave: Didáctica de la pronunciación. Estrategias de aprendizaje. Competencias fónicas. Enfoque mediante tareas.

Lista de figuras

Figura 1- Modelo da Competência Comunicativa.....	36
Figura 2- Modelo das competências estratégicas	39
Figura 3- Modelo das competências específicas	43
Figura 4 - Modelo de competências estratégicas (gerais) e específicas	47
Figura 5 - Modelo da estrela comunicativa	50
Figura 6 - Modelo da competência estratégica.....	51
Figura 7 - As competências fônicas.....	57
Figura 8 - Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL)	60
Figura 9 – Enfoques didáticos no ensino da pronúncia.....	65
Figura 10 – Enfoques didáticos no ensino da pronúncia.....	71
Figura 11 – Integração de competências e estratégias.....	84
Figura 12 – Classificação das fontes bibliográficas	89
Figura 13 – Comparativo entre leitura normal e análise de conteúdo	91
Figura 14 – Exemplo de análise (continua).....	96
Figura 15 – Exemplo de análise (conclusão).....	96
Figura 16 - Exemplo de grelha	98
Figura 17 – Resultado de tarefas prévias.....	140
Figura 18 – Resultado de tarefas possibilitadoras	142
Figura 19 – Resultado de tarefas capacitadoras.....	144
Figura 20 – Exemplo Mapa semântico	145
Figura 21 – Resultado de tarefa final.....	147
Figura 22 – Resultado geral.....	148

Lista de quadros

Quadro 1 - Estado da arte do ensino da pronúncia (continua).....	27
Quadro 2 – Competência linguística	40
Quadro 3 – Competência discursiva.....	40
Quadro 4 – Competência cultural.....	42
Quadro 5 – Competência estratégica	42
Quadro 6 - As competências de produção e percepção	43
Quadro 7 – Competência interativa.....	45
Quadro 8 – Competência mediadora	45
Quadro 9 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem de Línguas (continua).....	74
Quadro 10 – Estratégias de aprendizagem diretas (continua)	75
Quadro 11 – Estratégias de aprendizagem indiretas (continua)	78
Quadro 12 - Fase de pre-análise	93
Quadro 13 - Fase de elaboração do material	95
Quadro 14 - Tratamento dos resultados.....	96
Quadro 15 – Exemplo de análise (conclusão)	97
Quadro 16 – Referente de Conteúdo programático (continua).....	104
Quadro 17 – Objetivos da inteligibilidade.....	105
Quadro 18 - 1ª Unidade de introdução em tarefas prévias (continua).....	108
Quadro 19 - 2ª Unidade pré-conferência em tarefas possibilitadoras.	112
Quadro 20 - 3ª Unidade videoconferência.....	116
Quadro 21 – Sessão Videoconferência	120
Quadro 22 – Sessão tarefa autoavaliação	122
Quadro 23 – Sessão Videoconferência	123
Quadro 24 - Descritor de competências estratégicas.....	127
Quadro 25 - Descritor de competências específicas.....	128
Quadro 26 - Descritor de pronúncia na competência linguística.....	130
Quadro 27 - Descritor de pronúncia na competência discursiva	131

Quadro 28 - Descritor de pronúncia na competência cultural	132
Quadro 29 - Descritor de pronúncia na competência estratégica	133
Quadro 30 - Descritor de pronúncia na competência produtiva	134
Quadro 31 - Descritor de pronúncia na competência perceptiva.....	136
Quadro 32 - Descritor de pronúncia na competência mediadora	136
Quadro 33 - Descritor de pronúncia em competência interativa	137
Quadro 34 – Análise das tarefas prévias.....	139
Quadro 35 – Análise das tarefas possibilitadoras	141
Quadro 36 – Análise das tarefas capacitadoras	143
Quadro 37 – Análise de tarefa final	146
Quadro 38 – Análise da tarefa autoavaliativa (continua)	148

Lista de símbolos e siglas

CC	Competência Comunicativa
CT	Competência cultural
CD	Competência discursiva
CE	Competência estratégica
CI	Competência interativa
CL	Competência linguística
CM	Competência medidora
CPp	Competência perceptiva
CP	Competência produtiva
CCs	Competências comunicativas
CEs	Competências específicas
EG	Competências gerais ou estratégica
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
EAF	Estratégias Afetivas
EC	Estratégias Cognitivas
ECM	Estratégias de Compensação
EM	Estratégias de Memória
ED	Estratégias diretas
EI	Estratégias indiretas
EMC	Estratégias Metacognitivas
ES	Estratégias Sociais
e.g.	Exemplo
GrEFAp	Grupo de Estudos em Fonética Aplicada
LFA	Laboratório de Fonética Aplicada
LE	Língua Estrangeira
MCER	Marco Europeu Comum de Referência
OGEL	Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas
CEFR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
SIELE	Serviço Internacional de Avaliação da Língua Espanhola

TF	Tarefa final
TC	Tarefas capacitadoras
TAV	Tarefas de autoavaliação
TD	Tarefas derivadas
TP	Tarefas possibilitadoras
TPv	Tarefas previas
UB	Universidade de Barcelona
UnB	Universidade de Brasília
A1	Usuário básico de espanhol

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1. A comunicação.....	25
2.1.1. Estado da arte.....	27
2.2. O ensino comunicativo e a abordagem oral.....	31
2.2.1. A competência comunicativa	33
2.2.2. Modelos de competência comunicativa.....	35
2.2.3. Competências comunicativas.....	37
2.2.4. As competências gerais ou estratégicas (EG):	40
2.2.5. As competências específicas (CEs).....	42
2.3. Competências fônicas	51
2.3.1. As competências fônicas gerais ou estratégicas.....	54
2.3.2. As competências fônicas específicas	55
2.4. Didática da pronúncia	58
2.4.1. A aquisição da Língua Oral.....	59
2.4.2. Abordagem oral.....	64
2.4.3. O ensino da pronúncia no ensino por tarefas.....	67
2.4.4. Modelo de tarefa	69
2.5. Estratégias de aprendizagem.....	72
2.5.1. Classificação das estratégias de aprendizagem.....	74
2.5.2. Estratégias diretas (ED)	75
2.5.3. Estratégias indiretas (EI).....	78
3. METODOLOGIA - Abordagem do problema.....	81
3.1. Natureza da pesquisa	85
3.1.1. Quanto aos objetivos da pesquisa	85
3.1.2. Quanto aos procedimentos.....	88
3.1.3. Quanto à análise de conteúdo	90
3.1.4. Do contexto da pesquisa	99
4. AÇÃO DIDÁTICA.....	101
4.1. Referentes Didáticos	101
4.1.1. Análise dos referentes da proposta didática.....	102
4.1.2. Bases personalizadas da proposta didática	103
4.1.3. Didática da pronúncia na abordagem oral.	104
4.1.4. Objetivos da inteligibilidade do discurso.....	105
4.2. A proposta audiovisual (sessão videoconferência)	106
4.2.1. As tarefas da videoconferência	107
4.3. Relação das competências fônicas com as estratégias de aprendizagem.....	123
5. ANÁLISE E REFLEXÕES	127

5.1. Descritores de competências gerais ou estratégicas	127
5.1.1. Descritores de competências específicas	128
5.2. Análise de descritores para competências fônicas gerais ou estratégicas	129
5.2.1. Descritores e análise de pronúncia na competência linguística	130
5.2.2. Descritores e análise de pronúncia na competência discursiva.....	130
5.2.3. Descritores e análise de pronúncia na competência cultural.....	131
5.2.4. Descritores e análise de pronúncia na competência estratégica.....	133
5.3. Análise de descritores para competências fônicas específicas.....	134
5.3.1. Descritores e análise de pronúncia na competência produtiva.....	134
5.3.2. Descritores e análise de pronúncia na competência perceptiva	136
5.3.3. Descritores e análise de pronúncia na competência mediadora	136
5.3.4. Descritores e análise de pronúncia em competência interativa.....	137
5.4. Análise da relação entre competências fônicas e estratégias de aprendizagem	138
5.4.1. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefas prévias	138
5.4.2. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefas possibilitadoras	140
5.4.3. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefas capacitadoras	143
5.4.4. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefa final	146
5.4.5. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefa autoavaliativa.....	148
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
6.1. Respondendo às perguntas da pesquisa	151
6.1.1. Contribuições desta pesquisa.....	152
6.1.2. Limitações da pesquisa	153
REFERENCIAS	155

Seção I

Introdução

1. INTRODUÇÃO

A didática, de acordo com Libâneo (2013), é uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos conteúdos escolares, do ensino e da aprendizagem. As ações de ensinar e aprender formam uma unidade, mas cada uma tem sua especificidade. Para o autor a relação entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais assim como a dinâmica das manifestações na sala de aula são condições organizativas do trabalho docente.

Segundo Libâneo (2013) a interação entre professor e aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tanto o trabalho docente que abrange a comunicação do conteúdo e as tarefas escolares, ou seja, o aspecto cognoscitivo como também o aspecto socioemocional, que trata das relações pessoais entre o professor e aluno, são componentes determinantes para a organização do trabalho docente. Para o autor, o aspecto cognoscitivo é o processo ou o movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender. E os aspectos socioemocionais têm a ver com os vínculos afetivos entre professor e alunos.

Sobre a interação, Cantero (1998) define-a como a relação entre interlocutores e como uma sucessão de atos de fala durante a conversação. Para o autor, a língua oral é interativa por natureza e na comunicação oral, os falantes atuam uns sobre outros influenciando-se e negociando.

Como visto, a interação surge a partir das relações do processo de ensino e aprendizagem, seja em contextos de educação formal ou em espaços de educação informal.

Foi a partir das primeiras interações com os alunos, em aulas particulares de espanhol, e a partir de situações didáticas específicas do ensino da pronúncia que surgiu o interesse pelo estudo desta pesquisa. No começo, como pedagoga, contava com os conhecimentos pedagógicos para ajudar aos alunos no desenvolvimento da aquisição da língua espanhola, e embora minha língua materna seja o espanhol, naquela época sentia insegurança com relação ao que ensinar ou ao domínio dos conteúdos do idioma. Para Libâneo (2013), é frequente de acontecer uma dissociação entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico em que os profissionais têm

dificuldades em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos.

Mesmo assim, houve ganhos. O fato de eu ter nível básico de português me permitiu ensinar espanhol fazendo uso mínimo do português. Trabalhando nos institutos de idiomas consegui perceber esses avanços, mesmo estando sujeita ao trabalho do livro didático, mas depois, ao ministrar aulas individuais consegui retificar a importância de ministrar a aula na língua-alvo. À medida que construía novos saberes práticos, consegui ajudar aos meus alunos a obterem sucesso nas suas viagens a turismo e a negócios e especialmente a obter nota acima do esperado em exames de proficiência como o exame SIELE. É um exame para certificar o nível de espanhol e trata-se de um único exame multinível que permite obter o certificado SIELE, um documento que inclui uma pontuação de 0 a 1000, resultado da soma da pontuação em cada uma das quatro provas, e relacionada com os níveis do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER).

Entre todos os componentes da aquisição do idioma espanhol, o que chamou a minha atenção foi o relacionado com a didática da pronúncia. Eu ensinava a pronúncia reproduzindo o aprendido nos livros didáticos e pensava que a pronúncia se reduzia ao ensino dos sons (vogais e consoantes) e à correção fonética. Nas buscas realizadas em buscadores como Google, era escasso o material didático e assim como refere Bartolí (2015), em seu estudo sobre as atividades da pronúncia nos manuais de E/LE, nos últimos trinta anos, o ensino da pronúncia não tem experimentado a mesma evolução que outras áreas da didática da língua. Nos manuais, a pronúncia aparece unida à ortografia e desvinculada da prática das destrezas orais.

As atividades encontradas, em sua maioria, estavam enfocadas na prática da relação som-grafia ou na relação escrita-pronúncia ao invés da relação pronúncia-língua oral. Certamente, há quem ainda confunde o ensino da pronúncia com a <<correção fonética>> que vem a ser algo assim como confundir o ensino da língua escrita com a <<correção ortográfica>> (CANTERO, 2003, p. 550). Segundo Corrêa (2021), a correção fonética visa à prescrição de uma norma correta de pronúncia e serve-se de métodos baseados em suporte escrito, em técnicas de articulação, em discriminação dos sons e em percepção de frequências da língua.

Depois de uma intensa busca sobre o que ensinar e como ensinar a pronúncia, me deparei com estudos do Laboratório de Fonética Aplicada (LFA) da Universidade de Barcelona, Espanha. Criado em 1992, é um laboratório interdisciplinar, centrado nas diversas aplicações da fonética, assim como na formação inicial e permanente dos profissionais que têm a fala e a voz como ferramenta e objeto de trabalho. Este, foi um dos grandes referentes que motivou a escolha pelo tema: as estratégias de aprendizagem com foco no desenvolvimento da língua oral, pois através dos estudos encontrados, consegui refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a aquisição da língua espanhola. Os estudos relacionados com o Laboratório, me apresentaram uma nova abordagem sobre como ‘ensinar’ a língua oral a partir da oralidade e sem interferência da leitura e da língua escrita; suscitou em mim o interesse por descobrir a relação entre como aprendem os alunos (quais as estratégias de aprendizagem na aquisição da língua oral) os em paralelo com os saberes teóricos e práticos para ajudar a potencializar as capacidades e habilidades (competências fônicas) dos aprendizes na aquisição da língua oral e as quais apresento ao longo deste trabalho.

Entender como os alunos aprendem, quais estratégias de aprendizagem usam consciente e inconscientemente na interação, no processo de aquisição da língua oral e como eles se sentem, foram algumas perguntas que surgiram ao longo da minha experiência como professora de E/LE, pois não se tratava só de saber o que ensinar, senão também de entender cada um desses processos. As estratégias de aprendizagem são a chave para uma maior autonomia e uma aprendizagem mais significativa. Embora as estratégias de aprendizagem sejam usadas pelos próprios alunos, os professores desempenham um papel importante em ajudar os alunos a desenvolver e usar as estratégias de maneira eficaz (OXFORD, 1990, p. ix).

Diante da necessidade de contribuir para o entendimento teórico e prático do processo de aquisição da língua oral através das estratégias de aprendizagem e das competências fônicas, criou-se uma proposta didática de tarefa audiovisual para público adulto, que venha favorecer a didática da pronúncia na jornada do professor de E/LE, assim como o fortalecimento das habilidades e competências dos aprendizes para conseguirem uma mínima inteligibilidade do discurso em situações comunicativas. Elaborou-se a proposta com base na abordagem comunicativa, da abordagem mediante tarefas e no enfoque oral trabalhando-se a língua oral e por meio da oralidade.

Trata-se de uma pesquisa não desenvolvida em campo e por isso não se trata de uma ação didática, mas sim, de uma proposta didática.

É uma pesquisa qualitativa, na modalidade de análise documental e bibliográfica. O material foi analisado por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) e o corpus de análise está composta por três etapas:

1. Pre-análise.
2. Exploração do material.
3. Tratamento dos resultados e interpretações.

Por esta pesquisa não ter sido desenvolvida em campo, apoiou-se na análise e interpretação dos dados tendo como instrumento de análise o exemplo de grelha de análise de Bardin (1977) e adaptado para esta pesquisa em forma de descritores de análise contemplando as características e resultados tanto das competências fônicas como das estratégias de aprendizagem para poder dar resposta aos objetivos de pesquisa.

Para tal, o objetivo geral desta pesquisa é elaborar uma proposta didática audiovisual com foco nas estratégias de aprendizagem e nas competências fônicas para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE.

Com miras a atingi-lo propõem-se como objetivos específicos:

- 1) Identificar o potencial das estratégias de aprendizagem nas competências fônicas para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE
- 2) Estabelecer os critérios para a elaboração de uma proposta didática audiovisual com foco nas estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE

Sobre esses objetivos surgem os seguintes interrogantes:

- 1) Qual a relação das estratégias de aprendizagem e as competências fônicas no desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE

2) Quais os critérios de elaboração de uma proposta didática audiovisual para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE

A dissertação começa com os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa. Entre os conceitos chave para alcançar os objetivos encontram-se os conceitos de competências comunicativas (abordagem comunicativa); competências fônicas (ênfase oral); didática da pronúncia; estratégias de aprendizagem e o ensino mediante tarefas.

Nessa ordem os referentes teóricos desta pesquisa, aproximam ao leitor a diferentes perspectivas de ensino do espanhol como língua estrangeira. Através deles se mostram em detalhe aspectos característicos da aquisição da língua espanhola e suscita autorreflexões sobre o trabalho teórico do professor. A compreensão das competências comunicativas e das competências fônicas oferece a perspectiva sobre o desenvolvimento da língua oral, uma linha que difere do modelo tradicional. Também, permite ao professor ter um melhor entendimento sobre os aspectos que caracterizam a aquisição da língua oral por meio da oralidade e mostra quais competências e habilidades, além da competência linguística (que não é a única nem a mais importante), devem ser potencializadas no processo de aprendizagem dos alunos, assim como os aspectos a ser incluídos na didática da pronúncia.

Por outro lado, apresenta-se a relação entre as competências e as estratégias de aprendizagem. Essa relação convida aos professores a refletir sobre sua didática em paralelo com as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência fônica. Entendendo a *Competência Fônica*, desde a perspectiva de Cantero (2014), como a dimensão fonética de cada uma das competências comunicativas e as *Competências fônicas* aos fenômenos que configuram a pronúncia em cada uma das competências comunicativas, por isso, ao longo deste texto serão usados ambos os termos. Continua-se com a seção metodológica alinhada com o modelo de proposta didática e com o modelo de ensino por tarefas. Na seção de proposta didática, mostra-se o modelo criado se apoiando no ensino por tarefas e se realiza uma primeira relação entre as competências e as estratégias de aprendizagem com potencial para serem usadas ou trabalhadas pelos aprendizes de espanhol. Na última seção de análise, adentra-se nas competências fônicas em que o professor consegue ampliar a visão sobre os fenômenos que contribuem para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE e especifica quais as estratégias de aprendizagem tendem a estar mais presentes no trabalho das competências. Essa

última seção, de análise da relação entre competências e estratégias mostra ao professor o porquê incluir na sua prática docente o ensino da língua oral por meio da oralidade, sem interferência da leitura e da língua escrita.

Com relação ao conceito de competências fônicas, podem ser encontrados estudos desenvolvidos por pesquisadores do LFA e do Grupo de Estudos em Fonética Aplicada (GrEFAp). O GrEFAp é um grupo conformado por pesquisadores das Instituições brasileiras de ensino superior (UFRPE, UFRJ e UnB) que tem como objetivos: congregar e ampliar as pesquisas sobre a dimensão fonética das línguas e os processos de ensino aprendizagem, e descrever e compreender os fenômenos da fala espontânea. Alguns dos estudos têm objetivado: identificar o desenvolvimento da competência fônica de aprendizes brasileiros de E/LE: *1) no ensino superior com base no enfoque oral* (LEITE, 2021); *2) no ambiente virtual: produto das mudanças sociais* (MONTENEGRO, 2021); *3) na inserção da pronúncia no currículo pedagógico: uma proposta de tarefa audiovisual para o ensino de E/LE* (CORRÊA e FONSECA, 2022).

Seção II

Fundamentação teórica

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A comunicação

A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação (Leffa, 2016, p. 37).

A comunicação é inerente ao ensino e à aquisição do E/LE. Entender a definição e as características permite ao professor se posicionar de uma outra maneira na sua metodologia e possibilita a criação de espaços de interação apontados para situações de uso real da língua oral. De acordo com Almeida Filho (2022) a comunicação é multimodal e multicanal por envolver o verbal com paralinguagem gestual ou com outros recursos semióticos, como por exemplo, os da imagem. Também, é temática porque permite desde o início, nomear temas e tópicos para desenvolver a interlocução na língua alvo. Segundo o autor, a comunicação é multidimensional apresentando-se na modalidade oral básica com pouca influência da escrita; na oralidade secundária de maneira letrada e na cultura digital de maneira digitamentada. Para Almeida Filho (2022):

Comunicação é o ato de busca de contato com outros via referência temática, multigênera (de recurso a distintos gêneros discursivos), multifuncional, multimodal e multicanal em fluxo contínuo de tecer sentidos na interação social para a finalidade de, entre outras coisas, informar, indagar, desconstruir manipulações ou enganos, apresentar-se ou apresentar pessoas, mostrar ou construir identidades, de manifestar poder, de estabelecer bases de acordos, de abrir ou modificar relacionamentos, de conhecer e representar o mundo, entre outros (ALMEIDA, 2022, p. 7).

Desde a perspectiva de Torregrosa (2006), a comunicação é entendida como a interação e interrelação multissistêmica entre diferentes sistemas semióticos. Ela tem a ver com o intercâmbio de mensagens complexos que se dá através de uma modalidade combinatória de canais físicos e somáticos que são codificados e decodificados através de diferentes sistemas semióticos análogos, mas ao mesmo tempo diferentes que se estruturam e organizam com o único fim de comunicar. A comunicação humana multisistêmica não se baseia exclusivamente em mero intercâmbio linguístico de conceitos, senão que intervêm outros sistemas semióticos que se coestruturam, se organizam e são coexpressivos com a linguagem verbal (TORREGROSA, 2006, p.7).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apontou-se para o conceito de comunicação oral que, na perspectiva de Cantero (1998), compõe-se de alguns conceitos chaves como: *variedades linguísticas* (conjunto de códigos, complementários, paralelos ou sucessivos); *correção oral* (sendo, a adequação

ao contexto, a seleção adequada do registro e a capacidade de negociação e cooperação elementos fundamentais da correção oral); *fala* (é o resultado de uma ação); *ato da fala* (constitui a unidade mínima da comunicação); *conversaço* (ato comunicativo por excelência); *diálogo* (a forma da conversaço e da língua oral)/*monólogo* (a forma da língua escrita); *interaç*o (relaço entre os interlocutores, sucesso de atos de fala durante a conversaço); *discurso oral/texto oral* (enunciado oral); *contexto* (a situaço comunicativa em si), *adequaço ao contexto* (pelo qual se guiam os interlocutores nos seus intercmbios comunicativos); *intersubjetividade* (modelo do mundo compartilhado entre interlocutores durante um intercambio comunicativo); *negociaço* (se constrói ao longo da conversaço, falar é negociar); cooperaço e intenço comunicativa (é o motor da conversaço e o elemento que lhe dá sentido). Cada um desses elementos esto presentes no desenvolvimento da língua oral.

Entre esses conceitos, as variedades linguísticas, so um conjunto de codigos, uns paralelos e outros complementrios ou sucessivos que formam a realidade mltipla e flexível do idioma (CANTERO, 1998, p. 25). Sendo as seguintes: as *variedades diacr*nicas (ou histricas), que so os estadios pelos quais a língua tem passado ao longo da sua evoluço; as *variedades diat*opicas (ou *dialectais*) que so as falas caractersticas de uma zona geogrfica, tambem chamadas de dialetos (castelhano, andaluz, canrio, mexicano, rioplatense etc.); as *variedades diastr*ticas, proprias de um estrato social ou cultural (variedades sociais etc.) e as variedades diafasicas (ou de registro) que so os estilos empregados segundo o contexto ou segundo os interlocutores (solene, literrio, formal, coloquial, familiar, etc.).

Dentre os quatro tipos de variedades, elas vem a ser empregadas de acordo com o contexto e com os interlocutores. Para o desenho das atividades desta proposta, respeita-se essa caracterstica e incluem-se ferramentas e materiais didaticos que incluem no so a variedade diatopica colombiana, variedade da autora desta pesquisa, seno a argentina, a espanhola, mexicana e as de outros paises de língua espanhola.

Sobre o emprego das variantes, Poch (2009) faz uma observaço sobre uma das reaçoes frequentes por parte de alguns professores de E/LE que orientam aos alunos a evitar o uso do *ceceo* (pronunciar com algum alofone do /s/ o fonema representado pelas letras s, z ou c, seguida de e ou

i)¹. Não se pode exigir dos alunos a adoção de elementos de uma variável em específico para se comunicar, menos ainda dizer para eles “nunca diga assim em espanhol, diga assim (porque eu falo assim)” ou “você está pronunciando o Z como S e isso está errado”. Não compete ao professor orientar ao aluno falar só da maneira como ele fala ou da maneira que ele acredita ser a correta. O espanhol apresenta diversas variantes e cabe ao professor, na sua didática, mostrá-las para o aluno para que ele, naturalmente as incorpore ou venha a empregar aquela com a qual melhor se identifica.

O ensino da pronúncia não se limita à orientação de uma única pronúncia ou uma única variante. Compete ao professor conhecer as características da língua e apresentá-las ao aluno de modo que, quando o aluno venha se enfrentar a uma situação real do uso da língua, ao fazer uma viagem a turismo ou negócios a um país de língua espanhola, ele consiga perceber as diferenças, entendera a seu interlocutor e se comunicar inteligivelmente.

2.1.1. Estado da arte

Estudos anteriores relacionados ao aprendizado do espanhol por brasileiros e permitem estabelecer as bases epistemológicas que sustentam este estudo apresentam uma relação de interação entre conceitos chaves que permitem entender quais estratégias de aprendizagem participam do processo de aquisição da pronúncia do espanhol e como estas interagem para ajudar o aprendiz rumo à competência fônica. Os conceitos chaves desta pesquisa são: Abordagem Oral; Aquisição da pronúncia; Estratégias de Aprendizagem e Competência Fônica. Assim mesmo, foi preciso conhecer a relação dos conceitos: Aquisição e Aprendizagem, Competência Comunicativa e Ensino por tarefas.

Quadro 1 - Estado da arte do ensino da pronúncia (continua)

Revisão de estudos sobre pronúncia na aprendizagem da língua espanhola					
Título	Autor / Estudio	pesquisa	Origem	Objetivo de aprendizagem	Contribuições
O ensino - aprendizagem de E/LE em ambiente	Montenegro, Lorena Freire Barros (2021)	Pesquisa - ação	Brasil (Águas Claras - DF Fortaleza - CE Recife -	Enfoque oral. Competência fônica	Teorias do output e interação Enfoque por

¹ Ceceo. 1. Consiste em pronunciar as letras c (ante e, i) y z com o som que corresponde à letra s (→ s, 2); assim, um falante seseante dirá [serésa] por cereza (cereja), [siérto] por certo (certo) [sapáto] por zapato (sapato).

virtual: desenvolvimento da competência fônica do aprendiz			PE)		Tarefas. Competência Estratégica e Interativa da língua
<i>“Esta proposta abre caminho para o fomento do ensino/aprendizagem da língua oral minimizando a mediação da leitura e da escrita, e espera-se que, de fato, seja útil e aplicável à realidade de muitos professores neste período e no futuro”</i> (MONTENEGRO, 2022, p. 171).					
Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-español	Monique Leite Araújo (2021)	investigación- acción	Barcelona España	Enfoque Oral, competencia fónica, acción didáctica, español como lengua extranjera (E/LE) y pronunciación.	Identificación del grado de perfección de la competencia fónica a través de una acción didáctica basada en el Enfoque Oral.
<i>“Acredita-se que essa metodologia é muito eficaz e deveria ser aplicada em qualquer contexto de instrução formal de ensino de línguas”</i> (LEITE, 2021, p. 363).					

Quadro 1 – Estado da arte do ensino da Pronúncia (**continua**)

Título	Autor / Estudio	pesquisa	Origem	Objetivo de aprendizagem	Contribuições
Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo	Alves - Ubiratã Kickhöfel (2015)	Pesquisa documental - Revisão	Brasil (Curitiba)	Aquisição de pronúncia. Componente Fonético - fonológico.	Ensino comunicativo de pronúncia. Inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento.
Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das	Quéfren Ramsés Corrêa Lopes (2021)	Pesquisa - ação	Brasil (Brasília)	Parte-se da constatação da insuficiência de ferramentas nos manuais de	Proposta de materiais didáticos audiovisuais, com foco em

competências fônicas em E/LE				E/LE concernentes ao ensino da pronúncia.	situações significativas e reais da fala para possibilitar o agir social e a interação comunicativa entre estudantes de E/LE.
<p><i>“Em suma, seria interessante, também, trazer essa discussão para a formação inicial dos professores de línguas, principalmente os professores em formação nos cursos de Letras Espanhol das universidades brasileiras” (CORRÊA, 2021, p. 180).</i></p>					
A produção de aspectos fonético - fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexão	Márcia Cristina Zimmer e Ubiratã Kickhöfel Alves (2006)	Pesquisa documental - Revisão Cognição conexionista	Brasil (Río Grande do Sul -Pelotas)	Fonético - fonológica em L2.	Focaliza o papel da instrução explícita no sentido de minimizar as formas desviantes das tidas como alvo durante a produção fonético-fonológica em L2.

Título	Autor / Estudio	pesquisa	Origem	Objetivo de aprendizagem	Contribuições
La pronunciación por tareas en la clase de E/LE	Marta Bartolí Rigol (2012)	Pesquisa documental - Revisão Análise e preparação de materiais - pesquisa curricular e teórico	Espanha (Barcelona)	Expresión oral, relativo a la pronunciación, en el que se sugiere imitar el habla de los nativos y memorizar y recitar textos para mejorar la pronunciación	Examina currículos ELE para verificar a tratamento que a pronúncia recebe, os conteúdos que são contemplados e as orientações

				y la entonación.	metodológicas que são sugeridas para o seu ensino / aprendizagem.
Ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira: reflexões e propostas didáticas	Júlia Batista Alves (2019)	Pesquisa bibliográfica e documental.	Brasil (Araraquara-SP)	Ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira (ELE).	Percepções sobre questões que envolvem o ensino da pronúncia nas aulas de ELE, bem como sobre as teorias e conceitos aos quais elas se referem.
“(...) Partimos da hipótese de que os professores podem não possuir uma orientação que dirija seu trabalho [sistemático] com a pronúncia e que isso pode ser fruto tanto da ausência de uma formação específica (continuada) quanto pela falta de manuais especializados sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia do ELE no contexto brasileiro” (ALVES, 2019, p. 204)					

Fonte: Elaboração própria.

Como visto, a didática da pronúncia desde o enfoque oral: possibilita o fomento do ensino/aprendizagem da língua oral minimizando a mediação da leitura e da escrita (MONTENEGRO, 2021). Na perspectiva de Leite (2021) essa metodologia é muito eficaz e deveria ser aplicada em qualquer contexto de instrução formal de ensino de línguas. No caso desta pesquisa, busca-se adentrar também em contexto de educação informal para aulas particulares de E/LE. Como sugestão frente à aplicação, segundo Corrêa (2021) seria interessante trazer essa discussão para a formação inicial dos professores de línguas, principalmente os professores em formação nos cursos de Letras Espanhol das universidades brasileiras, isso, para preencher o vazio percebido por Alves (2019) sobre a ausência de uma formação específica (continuada) quanto pela falta de manuais especializados sobre ensino e aprendizagem/aquisição da pronúncia do ELE no contexto brasileiro. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, foram estes, alguns dos referentes e agentes motivadores para estudar como se dá o desenvolvimento da

língua oral, em competências fônicas e em estratégias de aprendizagem, sempre com a intenção de contribuir para a didática do professor de E/LE e para novas pesquisas em contexto brasileiro.

2.2. O ensino comunicativo e a abordagem oral

‘Ensinar língua’ é o modo convencional de dizer o que se faz na profissão encarregada de mediar o esforço aprendedor de um idioma (ALMEIDA, FILHO, 2022). De acordo com o pesquisador, ao invés do professor dedicar a maior parte do tempo para o planejamento do ensino da língua propriamente (expor e praticar didaticamente o sistema abstrato de regras geradoras de frases do sistema do idioma), deveria focar o planejamento na vivência e produção da linguagem cada vez mais inteligível em comunicação para que os alunos entrem no fluxo interativo por meio da vivência da própria língua alvo.

Também, sobre a profissão no ensino de uma língua estrangeira, Leffa (2016) expressa que o ensino exige do professor determinadas qualidades e dentre a mais óbvia de todas, encontra-se que o professor deve conhecer o conteúdo daquilo que ensina; deve também possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e deve ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem.

O trabalho do professor está definido por saberes e ações que levados à prática se transformam em situações comunicativas². No ensino da língua oral, podem ser encontradas metodologias em diferentes vertentes. A primeira, em que continua se empregando a língua escrita como apoio para o ensino da língua oral e a segunda, (ênfase oral), focando na própria oralidade e sendo este último o enfoque estudado na pesquisa junto às estratégias de aprendizagem. Sobre essas características do ensino, embora os alunos desejem destacar as destrezas orais, no geral, chegam a ter conhecimentos superiores só na língua escrita, às vezes incluso melhores do que os próprios nativos (BARTOLÍ, 2005, p. 2).

Assim como Bartolí (2005), Usó (2016) também afirma que a apesar da abordagem comunicativa ter duas décadas instaurado na Espanha, em 2001 o (MCER) ter apontado a comunicação oral como objetivo primordial do ensino/aprendizagem de idiomas, continua

² Situações comunicativas: quanto rodeia o ato da fala, na sua dimensão mais imediata: as coordenadas de espaço e tempo, os interlocutores e a relação entre eles (CANTERO, 1998, p.27).

imperando a tradição do apoio da leitura e da língua escrita tanto em manuais didáticos como na prática docente.

Ante essa realidade, é interessante se aprofundar no estudo da língua oral não só em contextos formais de educação, senão também em contexto de aulas de E/LE para adultos tanto em institutos de idiomas como em cursos de espanhol, em modalidade online ou ainda, em aulas personalizadas de espanhol em modalidade presencial. Adentrando no termo de língua oral:

A língua oral e a língua, simplesmente: é a linguagem natural, a linguagem que nos serve para conceber o mundo e para formar nossa mente, a linguagem por excelência a partir da qual se criam as demais linguagens artificiais, como a escrita, os sinais de trânsito ou as linguagens de programação. Porque a língua é, por natureza, falada, oral (CANTERO, 1991, p. 7, tradução própria)³.

Desde um olhar mais prático, junto a Cantero (2020), o trabalho desenvolvido por Giralt (2006, 2020) está direcionado à efetividade da abordagem oral no ensino de espanhol como língua estrangeira. A pesquisadora acredita que ainda são aplicados métodos que são distantes da abordagem oral. A autora questiona o meio linguístico pelo qual se ensina a pronúncia, no caso, se refere ao suporte escrito e defende que é possível sim ensinar a pronúncia através da oralidade e sem mediação da base da leitura e da escrita. Giralt (2006) apresenta um modelo didático para professores através de duas fases: a fase introdutória ou de familiarização com a língua e a fase do uso significativo da língua que, atrelado a este estudo, envolve processos didáticos relacionados com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990).

Valorizam-se os esforços da abordagem comunicativa no trabalho de um ensino comunicativo e por isso há de se estudar como acontece a aprendizagem e aquisição do E/LE, quais os processos e quais as competências e habilidades a ser potencializadas nos aprendizes. Sobre o ensinar do professor:

Como professores, por tanto, o nosso trabalho não é a arte de “ensinar”, senão a arte de “não ensinar” a língua: a arte de promover e gerenciar uma comunicação genuína que facilite aos alunos adquirir as competências que lhes permita estabelecer, regular e

³ La lengua oral es la lengua, simplemente: es el lenguaje natural, el lenguaje que nos sirve para concebir el mundo y para formar nuestra mente, el lenguaje por excelencia a partir del cual se crean los demás lenguajes, los llamados lenguajes artificiales, como la escritura, las señales de tráfico o los lenguajes de programación. Porque la lengua es, por naturaleza, hablada, oral.

manter suas relações pessoais: a arte da comunicação humana (CANTERO, 2019, p. 10, tradução própria)⁴.

O papel do professor no ensino comunicativo compreende o conhecimento teórico sobre seu agir, saber o porquê e para que dos conteúdos de uma maneira consciente e responsável é fundamental para potencializar as competências comunicativas dos aprendizes.

2.2.1. A competência comunicativa

Nesta pesquisa foi fundamental identificar as características das competências comunicativas para compreender sua relação com as estratégias de aprendizagem. Como discorrido anteriormente, o ensino/aprendizagem são processos interdependentes na aquisição de uma língua estrangeira e o conhecimento das competências fônicas é indispensável para o desenvolvimento das destrezas orais dos aprendizes. Assim, uma competência é a capacidade de desempenho numa dada língua refletida em ação linguageira de e entre pessoas facultada por fatores contextuais em que a linguagem se efetua, enquadrada por certas atitudes e afetada por uma dada configuração afetiva (ALMEIDA, FILHO, 2022, p. 8).

Ainda para Almeida Filho (2022), a definição de competência comunicativa tem a ver com a capacidade de compreender e ser compreendido em uma situação através da linguagem. Com o conjunto de capacidades, o interlocutor pode interagir numa rede de comunicação com inteligibilidade, com troca de mensagens significativas e ajustar o discurso à situação. Para o autor, a competência comunicativa ocorre dentro de um tipo de ensino comunicativo, com um planejamento comunicativo, com materiais de tipo comunicativo, com aulas vividas em comunicação, em tarefas, em projetos ou em atividades que chamam: o trabalho comunicativo. Segundo Franco & Almeida Filho (2009), Competência Comunicativa (CC) é a “capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de mundo em comunicação, sob certas atitudes, em interação, com o propósito de se situar socialmente numa língua” (FRANCO & ALMEIDA FILHO, 2009, p. 6).

A definição de Almeida Filho (2009) contribui para a pesquisa ao mostrar como é importante ir do plano do conhecimento teórico para o plano do conhecimento prático apontado para

⁴ Como profesores, por tanto, el nuestro no es el arte de «enseñar», sino el arte de «no enseñar» la lengua: el arte de promover y gestionar una comunicación genuina que facilite a los alumnos adquirir las competencias que les permitan establecer, regular y mantener sus relaciones personales: el arte de la comunicación humana.

situações comunicativas de uso real e cultural da língua e de como a competência comunicativa, mesmo que sendo um conjunto de habilidades, depende de outros fatores, já mencionados, para a aquisição da língua, tornando assim a aprendizagem mais significativo e real para os aprendizes.

Nessa mesma linha e para fins desta pesquisa, buscou-se entender o conceito de CC através de Cantero (2019) por defini-la como: a capacidade de se comunicar, quer dizer, o conjunto de conhecimentos (implícitos e explícitos), habilidades e recursos que capacitam ao indivíduo a se relacionar com os outros (CANTERO, 2019, p 33, tradução própria)⁵.

Cantero (2019), faz a distinção entre a competência linguística e a competência comunicativa. Este conceito de competência comunicativa como também o conceito de competência linguística será retomado ao longo do texto, isso desde a perspectiva teórica e para fins de entendimento didático. Para ele, a CC é mais ampla e mais complexa do que a competência linguística que tradicionalmente tem sido posicionada como a única e a mais importante no ensino de línguas. Segundo o pesquisador, é graças a outras competências que é possível elaborar discursos coerentes e significativos, empregar todos os recursos para afrontar novas situações, além de poder produzir também conseguir compreender, e sobretudo poder interagir com outros falantes. “Em uma aula comunicativa, por tanto, nosso objetivo não se centra exclusivamente na competência linguística, senão no conjunto de todas as competências comunicativas. Se trata não de “ensinar”, senão de promover a aquisição de ditas competências” (CANTERO, 2019, 32, tradução própria)⁶.

Sobre a evolução do termo competência, primeiramente com Chomsky (1965, p.4), desde sua teoria linguística preocupada principalmente com “um falante-ouvinte ideal”, ao fazer uma distinção entre competência (o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua), e o conceito de desempenho (o uso real da língua em situações concretas) e concebido como um reflexo direto da competência. Nota-se como essa foi uma definição importante na época, posicionando a competência como uma capacidade de conhecer o sistema abstrato de regras que permitem a uma pessoa compreender e produzir toda e qualquer frase bem formada da sua língua.

⁵ Definimos la competencia comunicativa como la capacidad de comunicarse, es decir: el conjunto de conocimientos (implícitos o explícitos), habilidades y recursos que capacitan al individuo a relacionarse con los demás.

⁶ En el aula comunicativa, por tanto, nuestro objetivo no se centra exclusivamente en la competencia lingüística, sino en el conjunto de todas las competencias comunicativas. Se trata no de “enseñar”, sino de promover la adquisición de dichas competencias.

Hymes (1971), introduz o termo de competência comunicativa trazendo a dimensão estratégica do uso da língua. De acordo com Hymes (1971), existem “regras de uso” sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Assim como Hymes (1971), Canale e Swain (1980) com o acréscimo de mais um componente, o da Competência Discursiva (capacidade de combinar formas gramaticais para formar um texto coerente e coeso), discordaram do conceito de competência associado à competência linguística e sentiram afinidade com a definição proposta por Hymes (1971). A Competência Comunicativa é uma competência que se revela como um conhecimento e uma capacidade de agir (informação verbal)

Para Celce-Murcia (2008), quem propôs um modelo “atualizado” de CC, a competência comunicativa é a “seleção, sequenciamento e organização de palavras para se chegar a um enunciado completo”. Reconhece a importância de desenvolver o conhecimento sociocultural por meio da Competência Sociocultural, que segundo Celce-Murcia, (2008) inclui o “conhecimento de variação linguística com referência às normas socioculturais da língua alvo”.

Com base nessas definições, constrói-se nesta pesquisa o termo de competência comunicativa como a capacidade (habilidade) para criar discursos inteligíveis e interagir com outros em situações comunicativas de uso real da língua, não havendo só um tipo de competência (competência linguística) senão diferentes tipos de competências que se integram umas com outras.

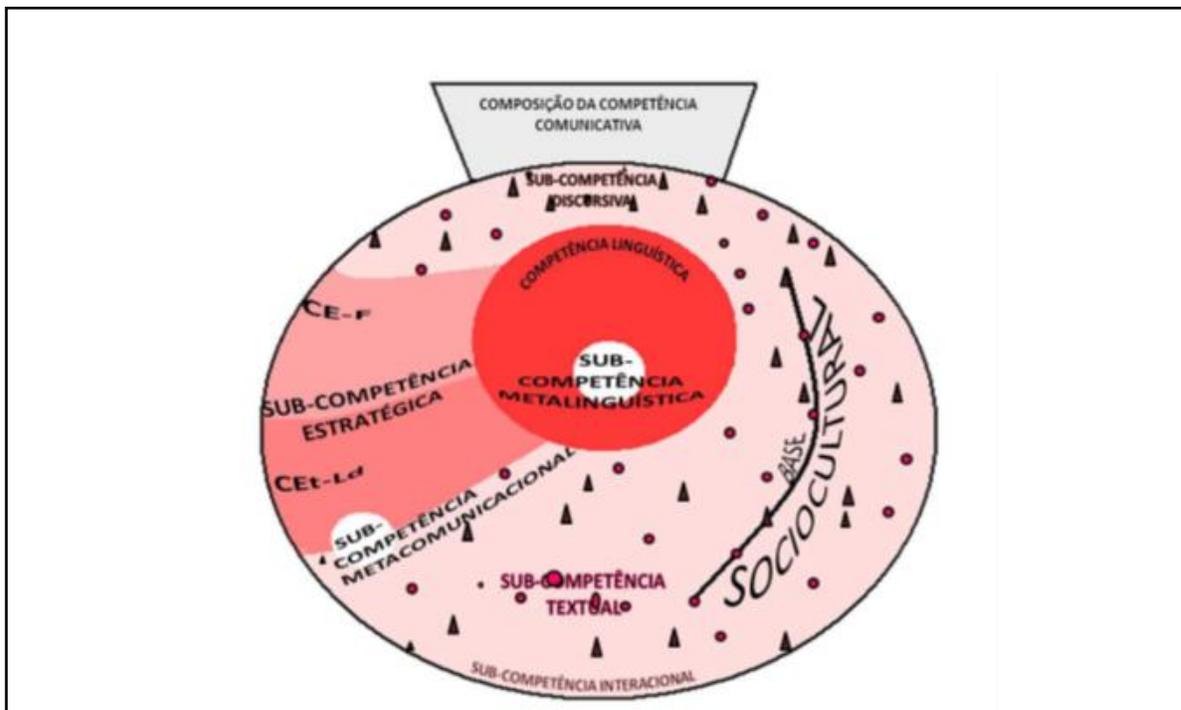
2.2.2. Modelos de competência comunicativa

Para maior compreensão das competências comunicativas, tomou-se como referência o modelo de CC de Almeida Filho (2009) que tem como propósito projetar melhor uma teoria que esclareça o processo de aprendizagem/aquisição e ensino de línguas. Segundo Almeida Filho (1993), a aprendizagem de uma língua estrangeira deve maximizar as possibilidades de comunicação e socialização do aprendiz:

o aprender uma língua é (...) aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. (ALMEIDA, FILHO, 1993, p. 15)

Com base nisso, criou-propôs juntamente com seus colaboradores do projeto “Pró-Formação (Análise e Formação de Professores e Alunos de Língua(s) via Abordagem e Competências) na Universidade de Brasília, um arcabouço com características próprias de CC, com o intuito de operacionalizar o uso desse importante construto. Para o referido autor, uma das características mais marcantes da abordagem comunicativa é a visão da língua como instrumento de comunicação, tendo o foco no sentido, no significado e na interação entre os aprendizes; o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras contempla o uso da língua para comunicação o qual contempla uma organização própria e um novo sistema por conhecer.

Figura 1- Modelo da Competência Comunicativa



Fonte: (ALMEIDA FILHO et ALII. 2009, p.9).

No círculo menor interno, encontra-se a Subcompetência Linguística que corresponde ao conhecimento das regras gramaticais, e no círculo maior, dentro desse, aparece a Subcompetência Metalinguística que representa os conhecimentos e as capacidades de citação de regras explícitas com nomenclatura específica aprendidas conscientemente. Na parte da direita, na qual encontram-se os minúsculos círculos e triângulos vermelhos, está representada a Subcompetência Interacional, definida por Almeida Filho (2009) como a capacidade de colocar-

se em comunicação com outros, seja ela oral ou por escrito (essa subcompetência se assemelha à interativa de Cantero (2008)).

Essa representação reflete o avanço em pesquisas sobre o termo de CC. Já não mais ao considerar única ou exclusivamente uma competência linguística, se não um conjunto de competências que reúne os processos fundamentais e naturais na aprendizagem/aquisição e ensino de língua.

Sendo um dos objetivos desta dissertação, identificar o potencial das estratégias de aprendizagem nas competências fônicas para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE, toma-se como referente principal o modelo de competência comunicativa de Cantero (2008), o qual, difere um pouco do modelo de Almeida Filho, por se inspirar no conceito de Canale e Swain (1980) e do MCER.

2.2.3. Competências comunicativas

Cantero (2008), divide as competências comunicativas em duas partes: competências de tipo geral ou estratégico, que incluem as competências: linguística, discursiva, estratégica e cultural, as quais, segundo o autor, compõem a Competência Sociocultural; e competências específicas, que incluem as competências produtiva, perceptiva, interativa e mediadora. A proposta do pesquisador, se diferencia dos demais autores pela ênfase que dá à competência interativa e à competência mediadora em consonância a proposta do MCER.

O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (2002) proporciona uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames, manuais etc., em toda Europa. Ele descreve de forma integradora o que tem que aprender a fazer os alunos de línguas para se comunicar, assim como os conhecimentos e destrezas que têm que desenvolver para poder atuar de maneira eficaz. O MCER entende por competência “o conjunto de conhecimentos, habilidades e características individuais que permitem uma pessoa realizar ações” (MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (MCER), 2001, p. 9, tradução própria)⁷.

⁷ Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones

Segundo o MCER (2001) as competências comunicativas possibilitam às pessoas agir utilizando especificamente meios linguísticos. De acordo com esse modelo, existem quatro atividades: produção, percepção, interação e mediação, sendo que cada uma funciona de maneira diferente na linguagem oral e na linguagem escrita. Consiste em um modelo mais complexo do que o modelo clássico das quatro habilidades (ler, ouvir, ler e escrever) e traz atividades específicas não contempladas no modelo clássico como também não se circunscreve a um modelo determinado de linguagem, oral ou escrito, senão que é válido para qualquer código de comunicação.

O entendimento das competências comunicativas é fundamental para a compreensão do processo/aprendizagem da aquisição da língua estrangeira, neste caso do idioma espanhol. O trabalho de atividades comunicativas e estratégias para as competências se integram para atingir o desenvolvimento da língua oral: “Entendemos as *atividades comunicativas* como “ações concretas” e as *estratégias* como “maneiras de fazer”, de desenvolver essas ações, e as entendemos em seu conjunto, umas e outras, como “habilidades de uso”” (CANTERO, 2019, p. 43, tradução própria)⁸.

Como visto anteriormente, as competências comunicativas são distribuídas em *competências gerais (ou estratégicas)* e em *competências específicas*. Na elaboração da proposta didática, foi importante conhecer o conceito e as características de cada uma como as atividades e estratégias descritas por Cantero (2019) para conseguir entender os grandes objetivos que há por trás da aquisição da língua oral e assim mesmo conseguir fazer a relação dessas estratégias com a proposta de estratégias de aprendizagem da Rebecca Oxford (1990).

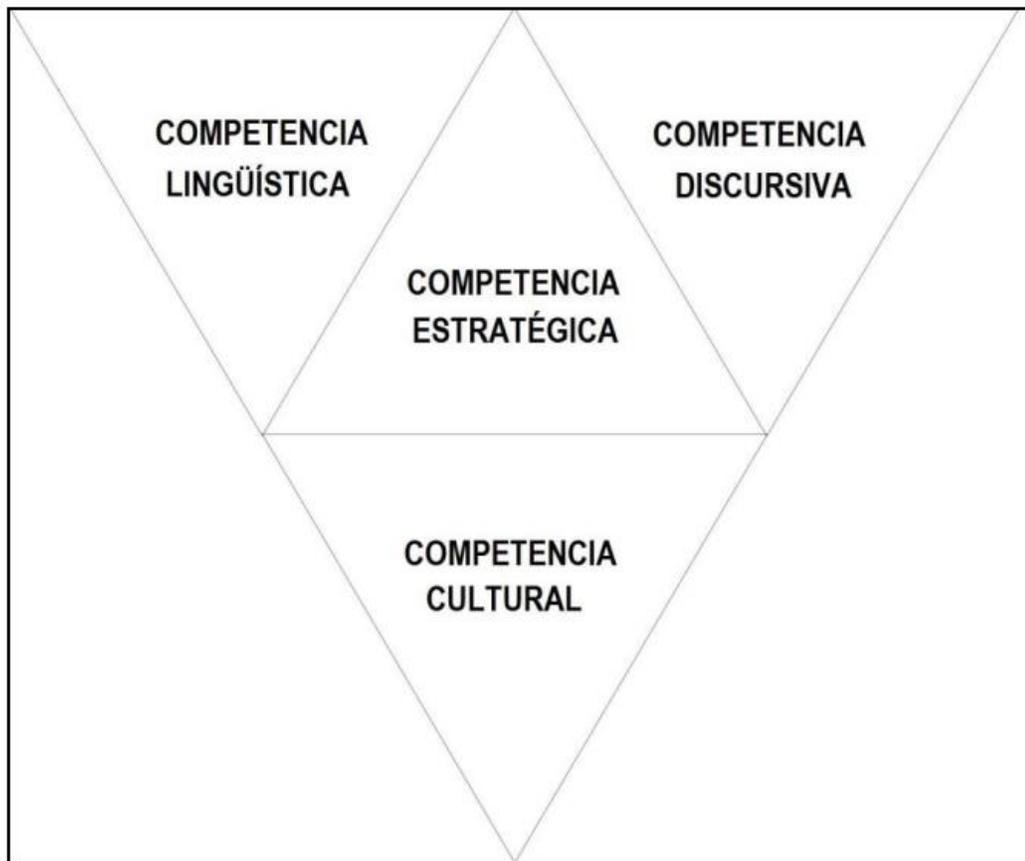
O estudo das competências mostra as capacidades ou habilidades que desenvolve o aprendiz e convida aos professores de língua estrangeira, mesmo que de maneira indireta, a querer trabalhar através das atividades e estratégias para proporcionar aos alunos experiências significativas e de aproximação com situações discursivas da vida real. O desenvolvimento das competências começa com o processo de aquisição da língua e embora elas determinem o que o aluno é capaz de realizar ou das habilidades com as quais deve contar, elas devem ser trabalhadas desde uma perspectiva integradora. Todas as competências se integram umas com outras e

⁸ Entendemos las actividades comunicativas como “acciones concretas” y las estrategias como “maneras de hacer”, de llevar a cabo estas acciones, y las entendemos en su conjunto, unas y otras, como “habilidades de uso”.

entender como elas se relacionam (competência estratégica) é vital para que o aluno consiga adquirir habilidades e conhecimentos específicos no desenvolvimento da língua oral.

As estratégias gerais ou também chamadas de estratégias estratégicas foram representadas por Cantero (2008) em uma relação de triângulos.

Figura 2- Modelo das competências estratégicas



Fonte: Cantero (2008, p. 75).

A seguir, a relação das competências comunicativas com a relação de atividades e estratégias para o desenvolvimento da língua oral. Depois de um estudo aprofundado da proposta de Cantero (2008) concebe-se cada uma das competências como grandes objetivos, desafios com diferente grau de complexidade em que os aprendizes estão imersos.

2.2.4. As competências gerais ou estratégicas (EG):

A *competência linguística* refere-se ao conhecimento implícito e à capacidade (ou habilidade) de utilizar os elementos do código linguístico comprometido na comunicação, e ao conhecimento explícito do código e seu uso controlado. De acordo com Cantero (2019) uma língua é um conjunto de códigos diversos e a competência linguística do falante inclui o conhecimento de um ou de vários desses códigos assim como a habilidade para usá-los significativamente, como descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – Competência linguística

<i>A competência linguística (CL).</i>	
É a capacidade de usar o código linguístico comprometido na comunicação.	
Eixo: as unidades do código	
O conhecimento implícito do código linguístico	Os signos linguísticos, seus significados e suas relações paradigmáticas e sintagmáticas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e relacionar fonemas (os sons). ▪ Relacionar as palavras e seus significados ▪ As formas flexivas. ▪ As relações morfológicas e sua sintaxe: a fonética, o léxico e a gramática da língua). ▪ Reção (relação entre algumas palavras e outras, sintaticamente relacionadas entre si) e restrição gramatical.
O conhecimento explícito do código e seu uso controlado:	Nas relaciones comunicativas usamos alternativamente e, (às vezes, simultaneamente) diversos códigos linguísticos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os registros da língua (familiar, coloquial, formal, literário...). ▪ Os diversos dialetos ou variantes, os níveis, os estratos sociolinguísticos (vulgar, culto, marginal, <i>argots</i> especializados...), etc.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2019).

A *competência discursiva* (pragmática) é a capacidade (e habilidade) de elaborar discursos coerentes e significativo através dos elementos que permitem formar ou compreender discursos; aspectos do discurso relacionados com o sentido e a intenção do falante; as funciones discursivas e as habilidades próprias da competência discursiva. A seguir, a descrição de cada item.

Quadro 3 – Competência discursiva

A competência discursiva (CD)

<p>Também chamada às vezes de “pragmática”, é a capacidade (e a habilidade) de elaborar discursos coerentes e significativos, adequados al contexto e al interlocutor, e de entendê-los. Eixo: as formas de integração do discurso (entonação e adequação pragmática).</p>	
<p>Elementos que permitem formar ou compreender discursos:</p>	<p>1. A coesão fónica do discurso: (o ritmo e a entonação) tem a ver com o acento do aprendiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sua maneira de falar, ▪ Seu estilo (pessoal, o dialectal).
	<p>2. A adequação léxica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A seleção das palavras ao tema e à situação.
	<p>3. A progressão temática: Tem a ver com a articulação da informação ao longo do discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O jogo temarema entre a informação sabida (tema) e a nova informação).
	<p>4. A “propriedade” do discurso, seu sentido e a intenção do falante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implica sua coerência com o contexto, quer dizer, sua congruência.
<p>Aspectos do discurso:</p>	<p>Relacionados com o sentido do discurso e com a intenção do falante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que quer dizer o falante ▪ Em qual tom ▪ Qual rol adoptar <p>O que deseja entender (o que consegue entender) seu interlocutor.</p>
<p>As funções discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma ordem, ▪ Uma ironia ▪ Um pedido <p>Cumprimentar</p>
<p>Habilidades próprias da competência discursiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber se relacionar com um interlocutor como superior ou como igual, ▪ Saber quebrar o gelo em uma relação. ▪ Saber tomar a sua vez em una discussão ou; ▪ Saber ouvir são habilidades próprias da competência discursiva.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2019).

A *competência cultural* (sociocultural ou sociolinguística) é a capacidade de se relacionar com os demais indivíduos de um grupo social, cultural ou identitário determinados. Segundo Cantero (2019), a competência cultural é um fenômeno próprio uma comunidade de fala determinada e não de um idioma em particular. Os alunos de língua estrangeira devem saber elaborar discursos compreensíveis e entender os discursos de seus interlocutores, assim como também compreender o mundo das relações que se estabelecem nesses discursos. Os aprendizes

precisam ter uma competência cultural que lhes permita compreender o sentido e o mundo referencial da cultura da língua-alvo.

Quadro 4 – Competência cultural

<i>A competência cultural (CT) (“sociocultural” ou “sociolinguística”)</i>	
É a capacidade de se relacionar com os demais indivíduos de um grupo social, cultural ou identitário determinados, entendendo e fazendo uso de seus implícitos semânticos e culturais.	
A competência cultural é um fenômeno próprio não de um idioma senão de uma comunidade de fala determinada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seus pontos de referência. ▪ Os sobre-entendidos políticos e culturais. ▪ As conotações e as complicações mais diversas. ▪ A interpretação identitária de seu passado. ▪ Suas maneiras (socialmente consensuadas) de conceber o mundo. ▪ Elaborar discursos compreensíveis e entender os discursos de sus interlocutores e compreender o mundo das relações estabelecidas nesses discursos.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2019).

A *competência estratégica* para Cantero (2019) é a capacidade de relacionar todos os conhecimentos, todas as habilidades e todas as competências, por isso a razão dela ser a mais importante dentre as outras competências, ela é o motor e a chave da competência comunicativa.

Quadro 5 – Competência estratégica

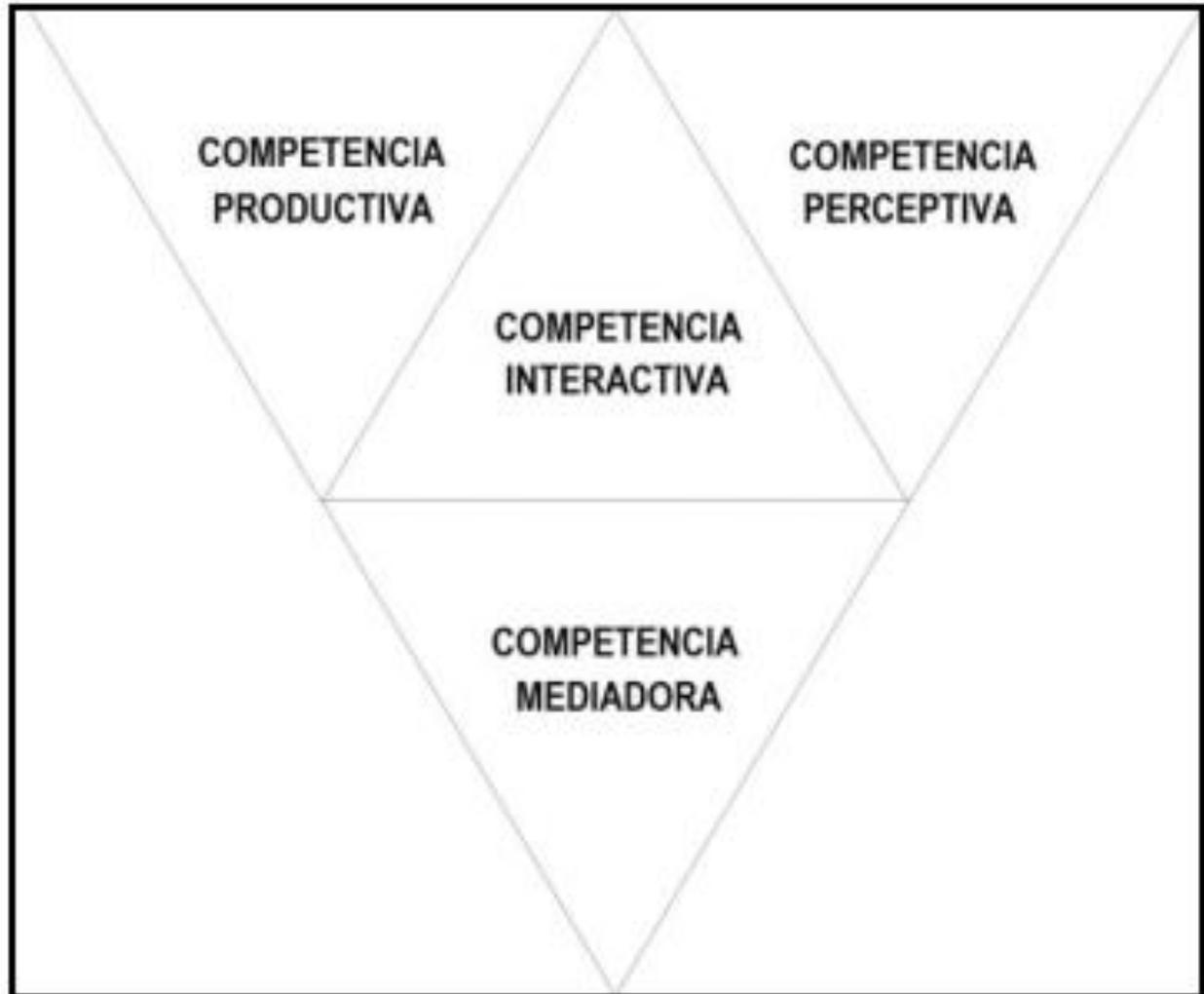
<i>A competência estratégica (CE)</i>	
A competência estratégica é, sem dúvida, a mais importante de todas.	
É a capacidade de relacionar todos os conhecimentos, todas as habilidades e todas as competências do falante para:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequar-se ao contexto ▪ Negociar com o interlocutor ▪ Afrontar novas situações comunicativas fazendo uso de todos sus recursos
Objetivo prioritário:	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer que os aprendizes sejam capazes de elaborar e gerenciar todos os recursos comunicativos, seus saberes e suas habilidades, que tem desenvolvido ao longo de sua vida.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2019).

2.2.5. As competências específicas (CEs)

Sobre as quatro competências específicas (CEs), Cantero (2008, p. 76) as representou da seguinte maneira:

Figura 3- Modelo das competências específicas



Fonte: Cantero (2008, p. 75).

A *competência produtiva* (CP) é a capacidade de se fazer entender, inclui a capacidade de produzir unidades, enunciados e discursos próprios. e a *competência de percepção*. A *competência de percepção* (Cp) é a capacidade de entender, que por sua vez, é a capacidade de perceber e compreender unidades, enunciados e discursos. Ambas as estratégias participam de processos comunicativos unidirecionais onde o emissor e o receptor atuam de maneira independente, onde não há nenhum processo comunicativo relacional ou interativo por exemplo, em monólogos e conferências.

Quadro 6 - As competências de produção e percepção

<i>As competências de produção (CP) e percepção (CPp)</i>	
As atividades e estratégias de <i>produção</i> (ou expressão) e <i>percepção</i> (ou compressão) são equivalentes às destrezas clássicas. É a capacidade de produzir unidades, enunciados e discursos próprios; isto é, a capacidade de se fazer entender.	
Competência produtiva (CP)	
<i>As competências de produção (CP) e percepção (CPp)</i>	
Atividades de produção oral	<ul style="list-style-type: none"> • Emitir um discurso ▪ Explicar uma notícia ▪ Dar uma aula magistral
A estratégias de produção têm a ver com:	<ul style="list-style-type: none"> • A seleção do léxico, ▪ A coesão rítmica e entonativa, ▪ A estruturação entonação-sintaxe, ▪ A adequação ao contexto imediato (e/ou ao género de locução), ▪ A progressão temática e à integração de outros códigos (paralinguísticos, kinésicos, etc.).
Competência perceptiva (CPp)	
Atividades de percepção oral	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir a uma conferência, ▪ As notícias da rádio, ▪ A indicações por megafonia o seguir uma classe magistral
As atividades de percepção incluem, também em qualquer linguagem:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decifrar os elementos do discurso, decodificá-lo, ▪ Encontrar as unidades organizadoras, compreender o sentido global do discurso, suas implicações significativas, ▪ Descobrir cada significado ▪ Entender as intenções do emissor.
As estratégias de percepção têm a ver com:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A identificação das unidades fónicas (grupos fónicos, palavras e sílabas) e das unidades nocionais do discurso, ▪ A identificação e compreensão dos núcleos entonativos ▪ A correlação entre os signos prelinguísticos, linguísticos, paralinguísticos, verbais e não verbais ▪ A elaboração de hipóteses sobre a intenção do emissor, ▪ Encontrar e desvendar a trama de significados e compreender o sentido global do discurso.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2019).

A competência interativa (CI) inclui e sobrepassa a produção e a percepção. Na interação, eles são processos simultâneos e entrelaçados. As atividades e estratégias destas competências não constituem um âmbito diferenciado e específico da atividade comunicativa. A diferença entre

as atividades de produção e de percepção e a interativa, é que esta última não é unidirecional como acontece com as duas primeiras. Na interação, toda produção e toda percepção têm a ver com outra produção e/ou percepção.

Quadro 7 – Competência interativa

<i>A competência interativa (CI)</i>	
A Competência Interativa é a capacidade de se relacionar com outro u outros interlocutores.	
Competência interativa:	
<p>As atividades de interação incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - iniciar, - negociar, - intervir, - conduzir e - fechar a comunicação. 	<p>Entre elas:</p> <p>- <i>Iniciar e fechar</i> a interação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumprimentar e se despedir) são as mais estereotipadas nas diversas linguagens (oral, escrito ou signado). <p>- <i>Intervir e conduzir</i> a interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar a vez do interlocutor ▪ Fazer perguntas ▪ Dar respostas ▪ Fazer avançar a conversação (Preencher os vazios), ▪ Adiantar-se ao interlocutor <p>A mais importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>negociar</i>, quer dizer, estabelecer as regras pelas quais se regerá toda a relação ▪
<p>As estratégias de interação Tem a ver com as estratégias de <i>negociação</i>, a todos os níveis:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negociar com que códigos nos comunicaremos ▪ Qual papel desempenhará cada interlocutor ▪ Negociar cada significado comprometido na transação ▪ Negociar o tom e o estilo ▪ As intenções de cada um, etc.; e, como consequência, com a criação de um <i>espaço comum de referência</i> (ou de <i>intersubjetividade</i>) necessário para que a interação tenha sentido e seja ou suficientemente significativa para os interlocutores.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2019).

A competência mediadora (CM), ao igual que a competência interativa, é relacional, não unidirecional. A mediação, é saber se relacionar entre os diferentes códigos, contextos e interlocutores para garantir a negociação e sobretudo o espaço comum de intersubjetividade, essencial na relação entre diversos indivíduos.

Quadro 8 – Competência mediadora

A competência mediadora (CM)

A competência mediadora é a capacidade de relacionar unidades, enunciados e discursos, entre códigos diversos; isto é, a capacidade de entendê-los e fazê-los entender (por exemplo, a um terceiro).

A competência mediadora (CM)

As atividades de mediação incluem:

- A tradução,
- A interpretação,
- O resumo,
- A sínteses,
- O comentário,
- A glosa,
- A adaptação,
- A cita,
- A paráfrases etc.

- Acrescentar as diversas operações de relação pessoal que permitam fazer inteligível a um interlocutor um discurso oral concreto, por exemplo:

- Traduzindo,
- Adaptando ou
- Parafraseando seu conteúdo),

As estratégias de mediação Tem a ver com:

Um as referências culturais determinadas o unas intenciones mal-entendidas mediante:

- A explicação,
- O comentário,
- A glosa e, em todo caso, a intermediação entre interlocutores).

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2019).

Após o detalhamento das competências, ressalta-se que a proposta didática desta dissertação centra especial atenção na competência interativa e na competência mediadora devido ao alinhamento com o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. Com o aprofundamento nas competências comunicativas busca-se entender como funciona o desenvolvimento do processo da aquisição de uma língua e poder tecer a relação com as estratégias de aprendizagem.

Até aqui, identificou-se como as *competências gerais* englobam os processos formativos da língua e como o aprendiz vai construindo o conhecimento e os elementos que permitem a comunicação (CL); sobre aquelas habilidades que permitem elaborar discurso inteligíveis (CD); não só da capacidade de elaborar o próprio discurso senão de compreender aspectos do mundo do seu interlocutor (CT); e não menos importante, de conseguir relacionar todas as habilidades e todas as competências (CE).

Sobre as *competências CE*s, encontrou-se sua relação direta com as capacidades e habilidades do entender e descobrir (CPp), também, do saber fazer do aprendiz ao produzir e ao se fazer entender (CP); identificaram-se aspectos relacionados com a capacidade de saber se relacionar com os outros interlocutores pondo em prática os processos da comunicação (CI) e a capacidade de criar processos mais complexos ao se relacionar, entender e fazer entender unidades, enunciados e discursos (CM).

A seguir, a representação de como se integram as competências gerais e as competências específicas segundo Cantero (2008).

Esse triângulo permite evidenciar a integração das competências comunicativas no modelo de um único triângulo múltiplo, através dele pode se notar como, de acordo com Cantero (2008), as competências específicas podem se repetir e estar presentes em todas as competências gerais ou estratégicas. Por exemplo, a competência interativa pode estar presente na CL, CD, CE e CT. Ou seja, cada competência geral inclui os saberes e recursos das quatro atividades comunicativas básicas, que não se desenvolvem como um todo, senão que se desenvolvem mais o menos autonomamente e em relação a cada uma das competências gerais. O falante não tem, por exemplo, uma única competência mediadora senão diversas (CANTERO, 2008, p, 77).

Figura 4 - Modelo de competências estratégicas (gerais) e específicas(continua)

Figura 5 - Modelo de competências estratégicas (gerais) e específicas



Fonte: Cantero (2008, p. 75).

Esse triângulo múltiplo, permite uma aproximação às estratégias de aprendizagem por mostrar a diversidade que acontece com as habilidades e capacidades das competências comunicativas dos aprendizes. Nesta pesquisa estudam-se as competências fônicas, as quais derivam dos fenômenos das competências comunicativas e sem o entendimento destas últimas seria impossível identificá-las. Sobre o triângulo múltiplo:

O triângulo múltiplo é uma imagem complexa que representa as competências comunicativas estratégicas e específicas de um falante, em um único código. Tem a virtude de distinguir com certo detalhe fenômenos comunicativos que de outro modo

seria difícil conceber: como a diversidade das nossas habilidades comunicativas em uma atividade u outra (CANTERO, 2008, p, 79, tradução própria)⁹.

De acordo com o autor, um só triângulo supõe um falante monolíngue e analfabeto, incapaz de realizar a troca de dialeto ou de distinguir o registro apropriado ao contexto. Oposto disso, um falante domina diversos códigos¹⁰: distintos registros do idioma. Sobre o *código*, Cantero (2008), distingue entre os códigos verbais e os códigos não verbais da linguagem oral. Códigos que atuam simultaneamente (em ocasiões alternativos), todos esses códigos orais que requerem um mínimo nível de competência:

Códigos verbais:

- Prelinguísticos (a integração do discurso, acento, ritmo e entonação...)
- Linguísticos (variedades dialectais, diastráticas, de registro...)
- Paralinguísticos (entonação e pronúncia expressivas, códigos não verbais...).

Códigos não verbais:

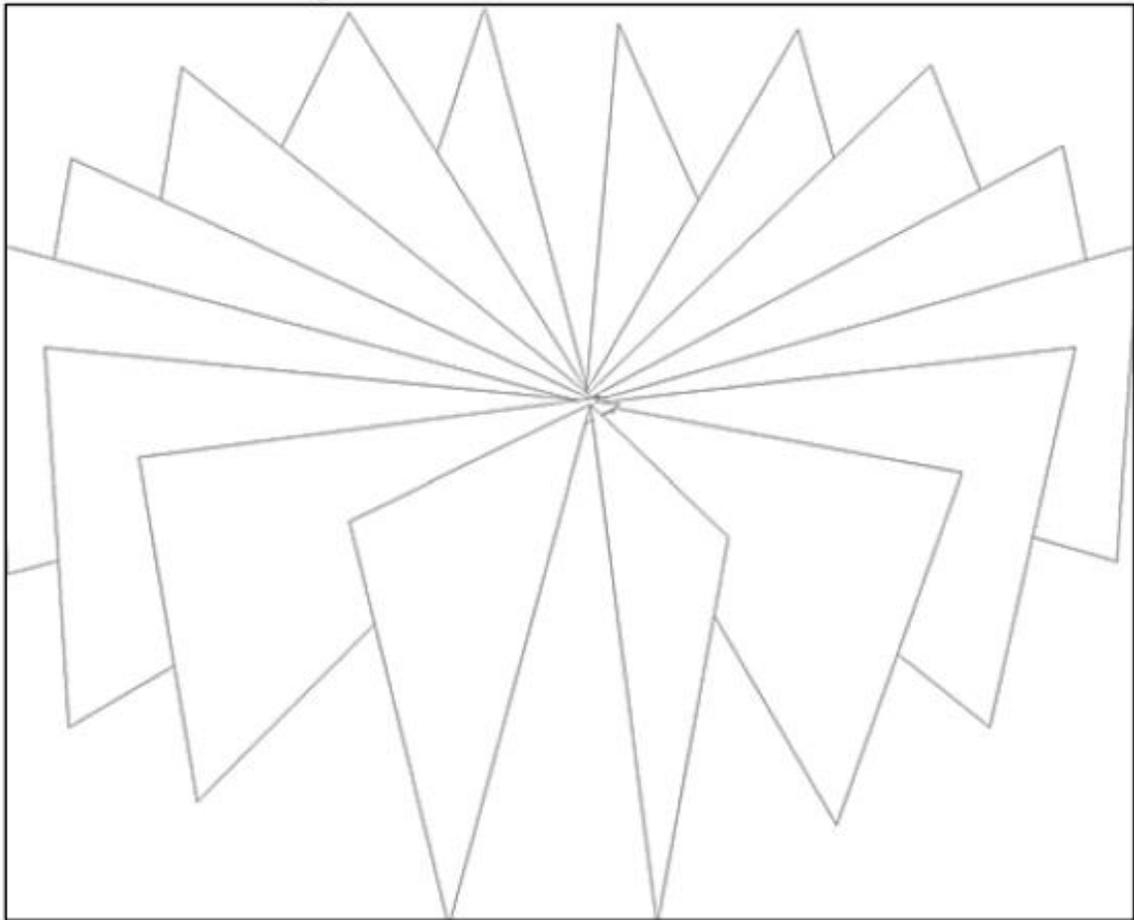
- Kinésicos (cujos signos são os gestos)
- Proxêmicos (a proximidade e a gestão do espaço entre os interlocutores)
- Cronêmicos (o “tempo” e a gestão do tempo)

Dessa forma, à reunião de todos os triângulos múltiplos que por sua vez, representam os diversos códigos que domina o falante, Cantero (2008), chama genericamente de competência Comunicativa, que ao final, representa por meio da estrela comunicativa, com tantas folhas ou pontas como códigos dominados pelos falantes. As folhas são permeáveis entre si e podem dividir conhecimentos, saberes e recursos, assim como competências gerais e específicas de código em código, como mostra a figura.

⁹ El triángulo múltiple es una imagen compleja que representa las competencias comunicativas estratégicas y específicas de un hablante, en un único código. Tiene la virtud de distinguir con cierto detalle fenómenos comunicativos que de otro modo sería difícil concebir: como la diversidad de nuestras habilidades comunicativas en una actividad u otra.

¹⁰ Código: conjunto de signos e regras empregadas por uma comunidade de falantes. (...) Os códigos não são a priori determinados e/o impostos desde fora, senão que são o resultado da negociação (implícita) e o consenso de um conjunto (indeterminado) de falantes (CANTERO, 2008, p. 81).

Figura 6 - Modelo da estrela comunicativa



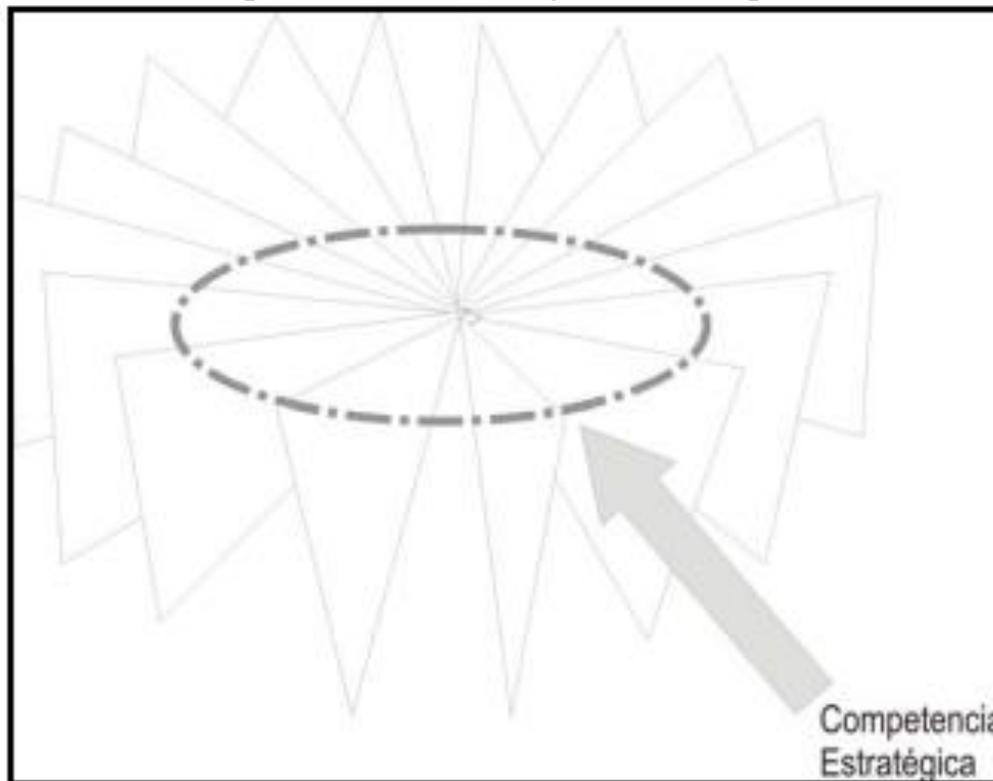
Fonte: Cantero (2008, p. 83).

Essa figura, chamada de *estrela comunicativa*, na representação de Cantero (2008), compreende o primeiro objetivo dos professores de língua: ajudar aos alunos a desenvolver uma competência estratégica, diversa e flexível, que lhes permita enfrentar novas situações comunicativas, adquirir novos códigos de comunicação e empregar os recursos adequadamente.

A *competência estratégica*, como explicado anteriormente, sobressai em todas as folhas da estrela comunicativa, pois ela contém os recursos que permitem aos falantes enfrentar novas situações e gerar novos triângulos, novas folhas e elaborar novos códigos, por isso ela ser o motor e eixo de toda a competência comunicativa do falante, para Cantero (2019, p.53, tradução

própria)¹¹ o desafio, por tanto, não é “não ensinar” a competência estratégica, senão promover o seu desenvolvimento para poder gerenciar, por sua vez, a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, como um anel como mostra a figura.

Figura 7 - Modelo da competência estratégica



Fonte: Cantero (2008, p. 84).

Esses modelos de *competência comunicativa*, Cantero (2008), mostram a relação existente entre as competências estratégicas e as estratégias específicas implicadas nos processos comunicativos e sua multiplicidade, isso através das atividades e estratégias mencionadas anteriormente.

2.3. Competências fônicas

Logo de compreender a importância do ensino comunicativo e a classificação das competências comunicativas no desenvolvimento de uma língua estrangeira, discorre-se sobre as competências

¹¹ Nuestro reto, por tanto, es “no enseñar” la competencia estratégica, sino promover su desarrollo para poder gestionar, a su vez, la adquisición y el desarrollo de nuevas competencias.

fônicas, tema chave nesta pesquisa e de riqueza para aquisição das destrezas orais dos aprendizes junto com a relação das estratégias de aprendizagem.

Mesmo que o ensino comunicativo contemple uma proposta focada em competências comunicativas gerais e específicas (MCER, 2001), ainda existem metodologias implementadas por profissionais e instituições que fazem com que o ensino da língua oral seja condicionado à leitura e à língua escrita, ao invés de ser abordado desde relação às atividades e estratégias específicas correspondentes aos fenômenos fônicos da língua oral.

De acordo com o MCER (2001, item. 5.2.1.4), a competência fônica compreende os conhecimentos e a destrezas da percepção e produção de:

- As unidades do som (fonemas) da língua e sua realização em contextos concretos (alofones).
- Os rasgos fonéticos que distinguem fonemas (rasgos distintivos; por exemplo: sonoridade, nasalidade, oclusão, labialidade).
- A composição fonética das palavras (estrutura silábica, a sequência acentual das palavras, etc.).
- Fonética das orações (prosódia):
 - Acento y ritmo das orações.
 - Entonação.
- Redução fonética:
 - Redução vocal.
 - Formas fortes e suaves.
 - Assimilação.
 - Elisão.

Iruela (2004), apresenta uma visão mais ampla com relação a essa anterior. Em primeiro lugar, ele discorda do fato de que um falante precisa ter o conhecimento declarativos de todos os

elementos anteriores, dado que esse domínio absoluto não acontece nem na própria língua do aprendiz (na capacidade de explicar em que se diferencia um som oclusivo de um fricativo ou qual a estrutura silábica das palavras). Ao invés disso, Iruela (2004) manifesta que o falante deve contar o conhecimento mínimo e este deve se circunscrever ao fato de poder indicar quais os elementos (entonação, fonemas, grupos consonânticos etc.,) próprios de uma língua, assim como ter a capacidade de identificar aqueles que não fazem parte da língua. “A competência fônica é a capacidade que permite a um indivíduo produzir e reconhecer os elementos próprios de uma língua em todos seus níveis (sons, unidades rítmicas, unidades entonativas) e ao mesmo tempo, permite identificar aqueles que não formam parte da língua” (IRUELA, 2004, p. 35, tradução própria)¹².

Em segundo lugar, essa lista (MCER, 2001), pode ser ampliado incluindo uma referência explícita nos grupos consonânticos e vocálicos, devido a que perceber e produzir um som isolado não implica que seja possível percebê-lo e produzi-lo em contexto, já que as características de um som isolado podem terminar modificadas pelos sons contíguos. E em terceiro lugar para Iruela (2004), a competência fônica deve incluir a capacidade de perceber e produzir fenômenos fônicos próprios da língua oral, como a redução vocálica, o relaxamento articulatório e a elisão¹³ de sons consonânticos.

Em consonância com essa última definição, Cantero (2014), aprofunda o conceito de competência fônica com o plano da pronúncia. “À dimensão fonética de cada uma das competências comunicativas poderíamos chamar de competência fônica” (CANTERO, 2014, p. 40) e nesse sentido a pronúncia é múltipla, significa que existe uma pronúncia concreta (ou um fenômeno concreto de pronúncia) em cada uma das competências específicas de cada uma das competências estratégicas, de cada um dos códigos orais que domina o falante.

Sobre a fonética descritiva, Cantero (2014) manifesta que ela deveria atender a todos os fenômenos da pronúncia, ou seja, a todas as competências fônicas do indivíduo, não só como “falante” senão também como “ouvinte”, “mediador” e sobretudo, como “interlocutor”,

¹² La competencia fónica es la capacidad que permite a un individuo producir y reconocer los elementos propios de una lengua a todos los niveles (sonidos, unidades rítmicas, unidades entonativas) y, al mismo tiempo, le permite identificar los que no lo son.

¹³ Modificação fonética decorrente do desaparecimento da vogal final átona diante da inicial vocálica da palavra seguinte (p.ex.: *daqui* [de aqui], *d'água* [de água], *Sant'Ana* [Santa Ana]).

atendendo a elas desde a dimensão “linguística”, mas também desde as dimensões “discursiva”, “cultural” e “estratégica”.

Importante considerar que a fonética e a fonologia tradicionais tem desatendido praticamente todas as competências comunicativas do falante: a competência interativa e mediadora da competência linguística, as competências discursiva, cultural e estratégica (essas por completo); a multiplicidade dos códigos verbais (dialetais e de registro; mas também os códigos paralinguísticos), assim como suas relações com os códigos não verbais, de tal modo, que só tem contemplado:

- Um único código de comunicação (a língua estandar).
- Uma única competência estratégica (a competência linguística)
- Duas únicas competências específicas (produção e percepção).

Em palavras de Cantero (2014), a competência fônica é a capacidade de integrar o discurso oral segundo as regras fônicas da língua:

A competência fônica supõe a capacidade de produzir e reconhecer as unidades fônicas da língua, em todos seus níveis (sons, fonemas, unidades rítmicas e unidades entonativas). Uma competência fônica mínima permite um grau suficiente de inteligibilidade; uma competência fônica ótima, um grau suficiente de fluidez (tanto na expressão como na compreensão (CANTERO, 2014, p. 34, tradução própria)¹⁴

Por conseguinte, Cantero (2012) apresenta os fenómenos que configuram a pronúncia em competências gerais ou estratégicas e a pronúncia em competências específicas. A continuação, uma descrição geral da dimensão fônica ou também chamada *competência fônica*:

2.3.1. As competências fônicas gerais ou estratégicas

As competências estratégicas referem-se no geral aos mecanismos de relação entre as unidades do código em que:

¹⁴ Competencia fónica: Capacidad de integrar el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua. La competencia fónica supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad; una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión).

- A pronúncia na *competência linguística* se refere às relações paradigmáticas entre as unidades do código (CANTERO, 2014), como por exemplo, os fonemas, as palavras, os sintagmas e a suas relações internas.
- A pronúncia na *competência discursiva* (Cantero, 2014), se refere às relações sintagmáticas (externas) entre as unidades do código e à formação de enunciados coerentes e discursos inteligíveis.
- A pronúncia na *competência cultural* se refere às relações de emergência que aparecem em contexto (Cantero, 2014), desde os significados até as intenções.
- Na *competência estratégica*, a pronúncia tem a ver com os recursos expressivos do indivíduo em comunicação oral para se adaptar ao contexto (Cantero, 2014) e a relação das pronúncias: linguística, discursiva e cultural, com o propósito de se adequar a cada situação comunicativa.

Nessa primeira descrição da pronúncia em competências fônicas, evidencia-se uma vez mais a importância das unidades do código até a construção de discursos inteligíveis.

2.3.2. As competências fônicas específicas

O pesquisador mostra como as competências fônicas encontra-se integradas com as CC específicas, por estas se repetirem no grupo das CC estratégicas. Cantero (2014) apresenta:

- A pronúncia na *competência produtiva* está relacionada com a produção e uso adequado das:
 - Unidades paradigmáticas (em *competência linguística*).
 - Unidades sintagmáticas (em *competência discursiva*).
 - As variantes estilísticas relacionadas com os códigos grupais o identitários (em *competência cultural*).
- A pronúncia na *competência perceptiva* a qual consiste em esclarecer as “zonas borrosas¹⁵” (zonas embaçadas), em identificar os centros e estabelecer seus limites, em identificar e compreender:

¹⁵ Termo com o qual nos referimos a fenômenos abertos e contraditórios como o ‘yeísmo’, o ‘ceceo’, etc., que não permitem nunca o fechamento em sua totalidade dos sistemas fonológicos. Em espanhol, por exemplo, as variantes fonéticas do fonema /j/ vão desde a quase vocálica [j] (como em ‘mayo’ (maio) a pronúncias praticamente africadas

- Unidades paradigmáticas (em *competência linguística*).
- Unidades sintagmáticas (em *competência discursiva*).
- As variantes estilísticas relacionadas com os códigos grupais e identitários (em *competência cultural*).

Não sempre a informação acústica que tem o ouvinte é suficiente para identificar as unidades escutadas: a competência perceptiva consiste, então, em recuperar essa informação acústica insuficiente, repará-la e elaborar sentido.

— A *competência mediadora* está relacionada com a capacidade de compreender e fazer compreender o conteúdo linguístico, discursivo e cultural do discurso, empregando estratégias de equivalência entre códigos (resumir, parafrasear, apostilar, esclarecer, etc.). Em pronúncia consiste em relacionar (e interrelacionar) as pronúncias linguísticas, prelinguísticas e paralinguísticas entre códigos diversos (idiomas diferentes, mas também códigos diferentes do mesmo idioma), com a finalidade de entender ou fazer entender discursos que provocam mal-entendidos entre os interlocutores, por exemplo:

- Fenômeno *baby talk* (emprego da pronúncia que quer ser compreensível para as crianças).
- Fenômeno *Foreigner talk* (íd., para os estrangeiros).
- Todas as estratégias de acompanhamento e cooperação do interlocutor.

— A pronúncia na *competência interativa* consiste na capacidade de saber se relacionar com o interlocutor e em negociar com ele todas as competências fônicas (linguística, prelinguística e paralinguística em produção, percepção e mediação). Por exemplo:

Cada vez que um falante se “contagia” da pronúncia de seu interlocutor, ou de seu sotaque, está negociando sua pronúncia e negociar a pronúncia com o interlocutor implica:

- Em competência linguística: negociar as margens de dispersão das unidades fonológicas, os sons tipo e os padrões melódicos.

[f̃j] (como em cónyuge (cônjuge): duas classes de sons uma única unidade fonológica (cfr. Cantero, 2014a) (CANTERO, 2015, p. 11, tradução própria).

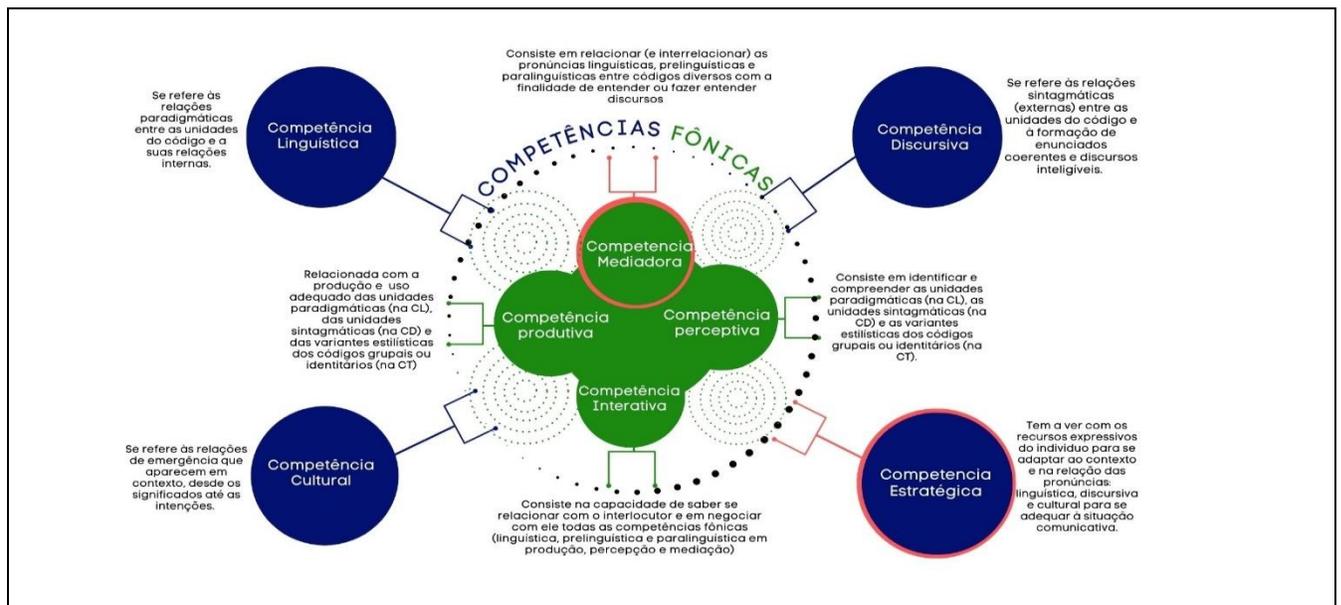
- Em competência discursiva, negociar a entonação prelinguística (os acentos dialectais e/o estrangeiro).

A pronúncia na *competência cultural*, consiste em saber negociar os estilos da fala e suas variantes estilísticas e identitárias em que os interlocutores adaptam sua pronúncia para facilitar a comunicação. Esta competência, ao igual que a competência estratégica, é chave no desenvolvimento das competências fônicas do falante. Desse modo, sobre a didática da pronúncia:

A didática da pronúncia propõe um tratamento global da língua oral, centrada não na produção ou na discriminação de sons, mas na expressão e na compreensão oral em conjunto (CANTERO, 2014, p. 50).

As características da pronúncia em competências comunicativas gerais ou estratégicas (azul), e em competências comunicativas específicas (verde) em sua dimensão fônica (competências fônicas), pode se representar da seguinte maneira.

Figura 8 - As competências fônicas



Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2008).

Sobre a didática da língua, Cantero (2008) refere que, a criação e o desenvolvimento da competência estratégica nos alunos, vai além de qualquer outra dimensão instrutiva, independentemente das aprendizagens linguísticas ou inclusive, do grau de aquisição das outras competências que o aprendiz tenha alcançado até um momento determinado e acrescenta:

(...) uma competência estratégica rica e diversa, geradora de recursos, capaz de crescer e fazer crescer o restante de competências e de multiplicar a estrela comunicativa é tudo o que o aluno precisa para gerenciar sua comunicação. Todo o restante irá aparecendo à medida que como falante se encontra com novos contextos, novos interlocutores e novas situações comunicativas (CANTERO, 2008, p. 84, tradução própria¹⁶).

2.4. Didática da pronúncia

O estudo das competências possibilitou um entendimento mais aprofundado do conceito de aquisição da língua oral. Identificou-se que em contexto formal ou educativo do ensino de uma *língua estrangeira* (e. aprender espanhol no Brasil), o processo de aquisição acontece de um modo distinto do que em contexto de *segunda língua* (e. aprender espanhol na Colômbia ou em outro país de língua espanhola). Em ambos os contextos há aquisição; o processo de aquisição acontece através da potencialização das competências comunicativas, através das habilidades que o aluno adquiriu ao longo da vida e daquelas a ser potencializadas na aquisição em contextos formais e informais, assim como nos saberes teórico-práticos e comunicativos do professor e outros fatores essenciais apresentados nesta mesma seção. Por exemplo, nas reflexões sobre o modelo de aquisição de línguas, Callegari (2006) expressa que:

O que ainda nos causa certa dúvida é o fato de que, para Krashen, a aprendizagem nunca se transforma em aquisição. Muitos de nós devemos ter tido a experiência de memorizar quadros de conjugação verbal e listas de vocabulário, por exemplo, e perceber que a performance melhorava após essa prática, o que nos leva a supor que, de alguma forma, o estudo formal acaba por internalizar-se em algum momento (aquisição). Além disso, a experiência como estudante e como docente de língua estrangeira nos permite afirmar que mesmo encontrando-nos em situações de aprendizagem, em um dado momento esta se transformou em aquisição, posto que a nossa fluência – assim como a de alguns de nossos alunos – permitiu alcançar a competência comunicativa global (CALLEGARI, 2006, p. 90).

¹⁶ Una competencia estratégica rica y diversa, generadora de recursos, capaz de crecer y hacer crecer al resto de las competencias y de multiplicar la estrella comunicativa es todo lo que el alumno necesita para gestionar su comunicación. Todo lo demás irá apareciendo a medida que como hablante se encuentra con nuevos contextos, nuevos interlocutores y nuevas situaciones comunicativas.

Acredita-se que não haveria processo de aquisição em língua estrangeira sem metas comunicativas e sem as estratégias (ações) de aprendizagem e estratégias comunicativas que lhe permita aos aprendizes a aquisição da língua oral. A teoria de Almeida Filho (1993;2013) e de Cantero (2008; 2014) convida aos professores a desprenderem de modelos reducionistas que põem as competências em paralelo. Esses dois expertos mostram como a integração em diferentes níveis, de desenvolvimento das competências permite aos alunos se aproximarem de uma aquisição mais natural, de imersão em contextos que promovem o uso real da língua e não da mera aprendizagem da língua se baseando em modelos que focam no ensino a partir da correção de erros ou em comparações ente um idioma e outro ou em um trabalho limitado das quatro habilidades em perspectiva tradicional. Com relação à *correção de erros*, discorda-se da perspectiva Krasheniana (1975) na qual, acredita-se que o aprendizado consciente da linguagem seja muito auxiliado pela correção de erros e pela apresentação de regras explícitas (KRASHEN e SELIGER, 1975). A correção de erros é mantida, ajuda o aprendiz a chegar à representação mental correta da generalização linguística (KRASHEN, 1982, p.7, tradução própria)¹⁷.

Neste estudo, a correção de erros há de ser abordada de um modo distinto, em interação entre aprendiz e interlocutor (professor), por exemplo, não devem ser apontados “erros” para o aluno e menos, com caráter corretivo, quiçá, dificuldades devem ser trabalhadas: 1) sem interromper a conversa para realizar correção de ‘erros’; 2) Evitar a adoção de um ensino a partir do ‘erro’ e 3) desde uma ‘correção’ que não foque no ‘erro’ em si, mas no uso do próprio discurso para incluir ou trabalhar aqueles saberes e conceitos em que o aluno venha sentir ausência ou dificuldade. Isso, deixando a conversa fluir e incorporando em momentos estratégicos, ou ao longo da conversa, essas particularidades. Cabe ressaltar, que às vezes os mesmos alunos pedem para ser corrigidos ou realizam pausa na conversa para fazer tirar dúvidas sobre como pronunciaram ou por curiosidade de saber “como se diz...”, nesse caso, a abordagem da correção de erros não parte do professor, mas sim da iniciativa e interesse do aluno.

2.4.1. A aquisição da Língua Oral

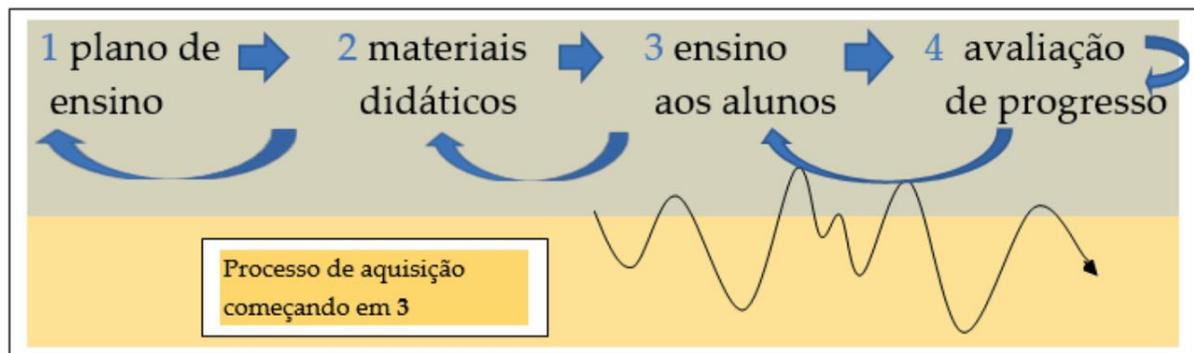
Ainda, sobre como se desenvolve a aquisição, os teóricos Ushioda (2011) e Dörnyei (2009) que estão em prol de um *continuum* aquisição-aprendizagem-afetividade e distantes da relação

¹⁷ Error correction it is maintained, helps the learner come to the correct mental representation of the linguistic generalization.

dos componentes da tríade do filtro afetivo de Krashen (1982), quem sugeriu que a afetividade não interfere na aprendizagem explícita e que esta, por sua vez, não se transforma em aquisição. Encontrou-se que, além das habilidades e competências, as estratégias de aprendizagem são peça chave para a aquisição, independente do contexto em língua estrangeira ou em segunda língua. Processos de memória, processos cognitivos, metacognitivos, de compensação, afetivos e sociais, Oxford (1990), presentes não em uma, senão em todas as competências, irão enriquecer o processo de aquisição, neste caso, da aquisição da língua oral.

Sobre quando começa o processo de aquisição, Almeida Filho (1993) apresenta, por meio da representação do plano das materialidades, no Modelo OGEL, uma descrição desse processo que, diferente do que se pensa, está atrelado a múltiplos fatores e não simplesmente a um planejamento de atividades isoladas. Alguns dos fatores propostos pelo autor são: o trabalho do professor, às metas comunicativas, o contexto e à avaliação desse processo. Na figura a seguir contemplam-se quatro momentos batizados pelo autor como as quatro materialidades ou fases, ordenadas de esquerda para a direita e orientadas todas elas por filosofia de ensino, da aquisição e da formação.

Figura 9 - Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL)



Fonte: de ALMEIDA FILHO (1993; 2013)

A sequência mostra as fases ordenadas (de 1 a 4) do processo de ensino em azul (referido em cor verde no livro do autor) e do processo aquisitivo em laranja começando em 3, no método. A sequência das fases começa com a formulação de um curso pertencente a um currículo e da meta comunicativa colocada como projeção para o final de nível e depois ajustada para cada um de possíveis estágios parciais do nível.

Sobre a primeira fase, *plano de ensino*, começa com a formulação de um curso pertencente a um currículo e da meta comunicativa colocada como projeção para o final de nível e depois ajustada para cada um de possíveis estágios parciais do nível. De acordo com Almeida Filho (1993), as ações, uma vez realizadas, são percebidas e avaliadas pelos seus dos agentes envolvidos em cada situação e retornam ao início, à abordagem vigente onde tudo começou. As setas voltando são as percepções do que se ouve e vê e podem merecer reflexão embasada ou informada (por boa teoria) que possuem o potencial de consolidação de mudanças ou inovações tentadas e a busca de mais experimentações.

O interessante entre o Modelo OGEL (1993; 2013) e a proposta de Cantero (2008) da *Estrela Comunicativa*, é que ambos ressaltam a importância da intervenção e contribuição do professor para ajudar aos alunos na potencialização das competências para aquisição da língua oral. Almeida Filho (1993;2013) pontua o processo da aquisição e Cantero (2008) aprofunda nos tipos de saberes e ações necessários para aquisição da dimensão fônica das competências (competência fônica) e discorre sobre o papel do professor. Este é o primeiro objetivo dos professores de língua: ajudar aos alunos a desenvolver uma competência estratégica diversa e flexível, que lhes permita afrontar novas situações comunicativas, adquirir novos códigos de comunicação e empregar todos os recursos adequadamente (CANTERO, 2008, p. 40, tradução própria)¹⁸.

Assim, e após o plano de curso estiver pronto com suas unidades, deve-se iniciar a escolha ou produção de *materiais didáticos* ou de ensino com os quais construir depois a experiência vital na nova língua. Na terceira fase de *ensino aos alunos*, ou do método com seus procedimentos e recursos, coincide com a entrada em cena do processo da aquisição vivido pelos aprendizes alunos. A estação metodológica é palco, portanto, para a interface do método com a aquisição, ou, pelo menos, com as chances de aquisição que os aprendentes vivem. E como quarta fase, de *avaliação do progresso*, junto com a materialidade do método, abrem-se iniciativas para a postulação e aplicação dos modos de avaliar progresso na capacidade de uso da nova língua.

Os professores não devem cuidar apenas do ensino de línguas. Precisam conhecer, e bem, os modos da aquisição e da aprendizagem por parte dos alunos. Se possível, devem começar a se perguntar se estão ensinando de modo a incentivar ou provocar aquisição. Os aprendizes também devem receber formação sobre como melhor aprender e adquirir (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 75).

¹⁸ Este es el primer objetivo de los profesores de lengua: ayudar a los alumnos a desarrollar una competencia estratégica diversa y flexible, que les permita afrontar nuevas situaciones comunicativas, adquirir nuevos códigos de comunicación y emplear todos sus recursos adecuadamente.

Em concordância com Almeida Filho (2014), Cantero (2019) ressalta a importância de focar na formação de falantes competentes fugindo do desejo de formar “meros eruditos da língua”, o autor encoraja ao profissional do ensino de línguas a ir além da perspectiva tradicional do ensino/aprendizagem e se propor uma nova perspectiva, a perspectiva da aquisição de competências. Cantero (2014), entende a aquisição como um processo interno do falante que consiste em ir desenvolvendo habilidades e recursos que permitam realizar uma atividade: a atividade de se comunicar. A atividade de se comunicar requer a aquisição das competências comunicativas que a possibilitem: os saberes, as habilidades e os recursos adequados que permitam afrontar com sucesso as situações comunicativas que encontre o falante (CANTERO, 2019, p. 15, tradução própria)¹⁹.

Na visão de Cantero (2019) o conceito de aquisição implica o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas que capacitam ao indivíduo para se relacionar com outras pessoas, transmitir e receber informação e estabelecer contato afetivo. Ressalta também que essas competências e habilidades só conseguem ser geradas em contextos significativos onde o fato de se comunicar tenha sentido e quando o aprendiz participa em processos comunicativos autênticos com interlocutores reais. A aquisição da fala só é possível falando de verdade, falando com alguém que tenha a necessidade (ou o prazer) de se comunicar, e falando em lugares em que a comunicação tenha sentido (CANTERO, 2019, p. 28, tradução própria)²⁰.

Se referir a aquisição da pronúncia, implica considerar a comunicação e o processo de ensino e aprendizagem. No livro *El arte de no enseñar lengua*, Cantero (2019) fala sobre o papel do professor dentro da aquisição. Ele faz uma diferenciação entre ensinar e promover, em que diz que, os professores podemos ensinar, mas isso não garante que os alunos serão capazes de se comunicar, pois, para se comunicar, devem ter aprendido a se comunicar efetivamente, e portanto o nosso objetivo não pode ser ensinar, mas sim, promover a aquisição; “ensinar não”, senão “promover”.

¹⁹ La adquisición, es un proceso interno del hablante que consiste en ir desarrollando las habilidades y los recursos que permiten realizar una actividad. La actividad de comunicarse requiere la adquisición de las competencias comunicativas que la permiten: los saberes, las habilidades y los recursos adecuados que permitan afrontar con éxito las situaciones comunicativas en que se encuentre el hablante.

²⁰ La adquisición del habla solo es posible hablando de verdad, hablando con alguien con quien haya la necesidad (o el gusto) de comunicarse, y hablando en lugares donde la comunicación tenga sentido.

Falar de aquisição e aprendizagem de uma língua significa reconhecer a importância do papel do professor e o trabalho individual e interno do aprendiz para o desenvolvimento da competência fônica. De acordo com Cantero (2020), o professor tem o papel de gestor no desenvolvimento da fluência do aluno na nova língua e na promoção dos processos de aprendizagem e de aquisição. Ao considerar o professor como gestor desse processo, considera-se por sua vez o aprendiz como um sujeito protagonista da própria aprendizagem através das estratégias que implementa. Ele é um construtor de conhecimento com função ativa sobre o ensino do qual está participando.

Além da participação ativa do aprendiz, a aquisição e aprendizagem de uma língua precisa de ações concretas em que o uso da língua alvo se mantenha viva, circulante em ambiente comunicativo e com uso de estratégias apropriadas que as possibilitem. A relação *aprendizagem/aquisição* é uma relação de intersecção em que ambas compartilham características, mas elas não são totalmente dependentes entre si.

Desse modo, a aprendizagem está presente nesse processo e mantém uma relação estreita com as estratégias de aprendizagem, com as ações e os modos que o aprendiz usa para que a aquisição se mantenha ativa. Para Oxford (1990), embora não exista exclusividade mútua entre aprendizagem e aquisição, as duas participam de uma gama de experiências potencialmente integradoras em que sobressai o contexto e as funções sociais e comunicativas dentro da comunidade onde ela é aprendida e sobre a relação entre aprendizagem e aquisição Oxford (1990) afirma que:

A aprendizagem é o conhecimento consciente das regras da linguagem, normalmente não leva à fluência de conversação e é derivada do formal. A aquisição, por outro lado, ocorre de forma inconsciente e espontânea, leva à fluência conversacional e surge do uso da linguagem naturalista (OXFORD, 1990, p. 4).

A aquisição de uma língua acontece quando imersa em contexto comunicativo e onde existe atividade de uso da língua alvo. Segundo Almeida Filho (2022), ambientes comunicativos podem ser criados por professores nativos e não-nativos que se expressem razoavelmente na língua alvo ao ponto de estabelecerem interação com os aprendizes e no

fornecimento de insumos de qualidade que incentivem a aquisição. Do mesmo modo, para Cantero (2019):

A aquisição é um processo interno do falante que consiste no desenvolvimento das habilidades e dos recursos que permitem realizar uma atividade. A atividade de se comunicar requer a aquisição das competências comunicativas que são possíveis através dos saberes, habilidades e recursos adequados para obter com sucesso as situações comunicativas em que se encontra o aprendiz (CANTERO, 2019, p. 15).

O papel do professor, o contexto comunicativo e a aprendizagem, são fatores vinculados ao processo de aquisição de uma língua. Estes elementos, desde a perspectiva do enfoque oral, contribuem para o desenvolvimento da competência fônica do aprendiz e conseqüentemente ao desenvolvimento da aquisição da pronúncia. No enfoque oral, os estudantes estão envolvidos em seu processo de aprendizagem, direcionado à ação. Eles são capazes de construir, gradativamente, discursos, de desenvolver a autoconfiança e de estabelecer afetividade durante as interações (CORRÊA, 2021, p. 50).

2.4.2. Abordagem oral

No que concerne à didática da pronúncia, Cantero (2003) afirma que se referir ao ensino da pronúncia significa contemplar o ensino de estratégias que permitam formular e entender adequadamente um discurso oral, genuíno e espontâneo na sua totalidade. Também, faz referência à descrição do fenômeno da *mediação da língua escrita* na compreensão oral, onde a percepção auditiva de uma palavra é condicionada à forma escrita, situação que, segundo ele, gera conflitos comunicativos e uma pronúncia falsa que pode prejudicar a fluidez oral dos alunos e essa é uma situação com a qual se deparam os professores no ensino do E/LE, seja porque desconhece outras formas de ensino (enfoque oral), seja porque se sentiu identificado com essa forma de ensino. Veja-se a seguir, um exemplo criado por Cantero (2020) sobre os métodos didáticos que marcaram o ensino da pronúncia, começando pelo:

- *Enfoque Prescritivo*: método direto, método áudio-lingual (ou fono-articulatório) e método de transcrição fonética, seguido pelo:
- *Enfoque Terapêutico*: método estrutural (ou de pares mínimos), método verbo-tonal (o primeiro a se preocupar com o ritmo e a entoação de frases) e o método tomatis, e por último,
- *Enfoque comunicativo*: método de ensino por tarefas, método Aicle e enfoque oral.

Como visto, o ensino da pronúncia atravessou por situações que ainda hoje estão presentes na metodologia trabalhada em sala de aula. De acordo com Larsen-Freeman (2011) o método direto recebe esse nome por apresentar a regra de: *a tradução não é permitida durante a aula* e em contraposição, o professor pode se apoiar em recursos visuais sem recorrer à L1, isso para que o aluno aprenda a se comunicar na língua alvo, ao invés de aprender sobre a língua alvo (efeito espelho). A autora aponta como princípios desse método: a leitura na língua alvo deve ser ensinada desde o começo, porém deve ser desenvolvida durante o *speaking* pois a língua é a fala; a cultura tem mais importância que as belas artes da língua-alvo, e os objetos inseridos no contexto da sala de aula ajudam os estudantes a entender o significado das palavras (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 50, tradução própria)²¹.

Sobre o método áudio-lingual, assim como o método direto, também se baseia na abordagem oral, porém, se diferencia do primeiro por treinar os alunos no uso de padrões de frases gramaticais (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 59).

Figura 10 – Enfoques didáticos no ensino da pronúncia

Enfoques didáticos	Métodos de enseñanza	Objetivo principal	Palabra clave	Actitud frente al alumno	Recursos didáticos
Prescriptivo	<i>Corrección directa</i>	«Corregir»	<i>Norma</i>	Respetar las reglas.	Guialenguas, espejo.
	<i>Fonoarticulatorio</i>			Errores = faltas	Gráficos articulatorios.
	<i>Transcripción Fonética</i>			Culpabilidad.	Transcripción fonética.
Terapéutico	<i>Estructural</i>	«Curar»	<i>Sistema</i>	Alumnos «sordos».	Grabaciones.
	<i>Verbotonal</i>			«Contagio» de la L1.	Instrumental fonético.
	<i>Tomatis</i>			No culpabilidad.	Filtros auditivos.
Comunicativo	<i>Pronunciación por tareas</i>	«Adquirir»	<i>Competencia</i>	Aún no hay competencia fónica: pronuncian en su L1.	Inmersión fónica. Interlocutores habituales. Contextos significativos.
	<i>AICLE</i>				
	<i>Enfoque oral</i>				

Fonte: Cantero (2020, p. 40)

²¹ Reading in the target language should be taught from the beginning of language instruction; however, the reading skill will be developed through practice with speaking. Language is primarily speech. Culture consists of more than the fine arts (e.g., in this lesson we observed the student's studying geography and cultural attitudes).

Sobre o método de transcrição fonética, a modo de exemplo e de aplicação desse método ainda hoje, Cardoso (2009) no documento *Fonologia da Língua Portuguesa* (português nativo) apresenta uma proposta didática baseada nesse método em que fixa como meta: apresentar os sistemas de representação tanto fonética quanto fonológica, exemplificando-os com fonemas do português, e como objetivo geral, expressa que o aluno deverá fazer transcrições de palavras não só fonéticas como também fonológicas. Ao fazer uma leitura dessa proposta, pode-se evidenciar como a escrita e a representação gráfica dos fonemas são imprescindíveis para o ensino de uma língua. O exemplo de Cardoso (2009) foi trazido para esta pesquisa a modo de exemplo de como ainda na atualidade são incorporados elementos ou princípios teóricos desses métodos. Segundo a autora:

Quando fazemos uma transcrição fonética ou fonológica precisamos que a representação do fonema seja exatamente aquela e não outra. Dizemos que deve haver uma representação biunívoca, isto é, cada fonema deve corresponder a apenas um símbolo, e um símbolo corresponde apenas a um fonema. Foi assim que surgiu a necessidade de se criar um alfabeto fonético. O alfabeto fonético é uma série de símbolos convencionais que utilizamos para representar graficamente os sons da língua. Chamamos transcrição fonética o ato de registrar os sons linguísticos por meio do uso do alfabeto fonético (CARDOSO, 2009, p. 41).

Sobre a pronúncia no ensino comunicativo, Llisterri (2003) discorre que, a pronúncia é uma das destrezas fundamentais quando se aprende uma língua estrangeira e por isso é necessário incorporá-la nas atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula assim como nos planos curriculares.

Gil (2007) desenvolve sua teoria dentro da Abordagem Comunicativa, mantendo um olhar baseado na prática do ecletismo. Bartolí (2005), por sua parte, conceitua a pronúncia como a produção e percepção da fala. A autora faz uma crítica à medição da língua escrita no ensino da pronúncia e adverte sobre a dificuldade dos professores em não conseguirem dissociar a pronúncia da correção fonética por não saber integrar o ensino da pronúncia à abordagem comunicativa e à atual abordagem por tarefas.

Para Iruela (2004) a pronúncia é o suporte da língua oral tanto na percepção como na produção; conceitua a pronúncia como um dos elementos que caracterizam as variedades de registro, geográficas e sociais da língua. Também, defende que fazer ênfase no uso da língua oral favorece a aquisição e o progresso da competência fônica, sempre e quando se minimize a

presença negativa da língua escrita para evitar que os alunos apliquem as regras de relação entre grafias e sons. De acordo com Usó (2013), “de qualquer forma, pensamos que, se houvesse ferramentas pedagógicas e uma técnica efetiva e bem dirigida para o ensino da pronúncia, talvez não seria tanta a influência dos fatores emocionais do aluno, nem tão delicada e quase psicoterapêutico o trabalho do professor” (USO, 2013, p.153).

2.4.3. O ensino da pronúncia no ensino por tarefas

Dentre os diferentes enfoques didáticos para o ensino da pronúncia, esta pesquisa se identificou com o ensino mediante tarefas por ser um modelo que permite a criação de propostas didáticas, como a desenvolvida nesta pesquisa e por permitir a criação de atividades de maneira sequenciada no ensino de uma LE. O modelo surge em torno a 1990, no mundo anglo-saxão, como evolução dos enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1980, Nunan 1991) e logo se difunde nos estudos de E/LE (Estaire e Zanón 1990).

Sobre essa característica de sequência em formato de tarefas e de atividades interligadas entre si, evidenciou-se como é importante e necessário para o ensino de uma LE, realizar um planejamento que não é rígido na sua construção, pois contrário disso, convida ao professor e aos aprendizes à criação em conjunto e à participação ativa no desenvolvimento de cada tarefa.

Para entender melhor essa proposta, vale a pena adentrar nas características desse modelo. Segundo Pinto (2011), o ELBT é uma abordagem para ensinar LE ou L2 que coloca os alunos no centro da aprendizagem da língua, que usam para realizar tarefas, pedir informações, refletir e dar a opinião. O ELBT propõe o uso de tarefas como principal componente das aulas de línguas, uma vez que criam melhores situações para ativar os processos de aquisição dos alunos e promover a aprendizagem da L2 (PINTO, 2011, p. 29).

De acordo com Ellis (2003), com o tempo, o ensino de línguas *baseado* em tarefas apresentou duas formas de utilização, o primeiro em que alguns metodólogos simplesmente incorporaram as tarefas nas abordagens tradicionais de ensino de LEs e uma segunda forma em que outros, de maneira mais radical, trataram as tarefas como unidades de ensino por direito próprio e conceberam cursos inteiros em torno delas, assim:

Estas duas formas de utilização das tarefas podem ser designadas, respetivamente, por ensino de línguas apoiado em tarefas e ensino de línguas baseado em tarefas. Em ambos os casos, as tarefas foram utilizadas para tornar o ensino de línguas mais comunicativo. As tarefas são, portanto, uma característica importante do ensino comunicativo de línguas (ENT) (ELLIS, 2003, p. 27, tradução própria)²².

O objetivo do ensino de línguas baseado em tarefas é desenvolver a capacidade dos aprendizes de usar a língua em uma comunicação real (ELLIS, 2003, p. 27, tradução própria)²³. Esse modelo apresenta por si só um objetivo alinhado com o ensino de línguas a partir do ensino comunicativo, mesmo que venha ser conjugado com modelos tradicionais ou pelas mais modernas teorias sobre ensino de LE pelos profissionais; quando aplicado, esse modelo centra seu propósito na abordagem comunicativa.

Ao igual que Ellis (2003), Richards e Rodgers (1996) se referem aos benefícios desse modelo para a aprendizagem dos alunos, segundo eles, o enfoque por tarefas se define como aquele, cuja metodologia se baseia na realização de tarefas como principal unidade de planejamento e instrução no processo de ensino de LE, e que por sua vez promove o fortalecimento de habilidades e destrezas comunicativas. Ou seja, trata-se de um enfoque que motiva ao aluno para avançar gradativamente na sua aprendizagem de LE, por meio de exercícios adequados a conteúdos e objetivos específicos.

Esse parecer pôde ser comprovado durante o processo de criação desta proposta didática. Dentre as características encontrou-se que o planejamento das tarefas, ao incluírem o desenho de competências específicas, permitem ter um processo mais detalhado e com um sentido de uso real da língua-alvo, tanto para o aluno como para o trabalho do professor.

O ensino baseado em tarefas, em Richards e Rodgers (1996) adentra no papel do professor e dos critérios tidos encontra por ele no processo de planejamento da aula. Os autores contribuíram na descrição das características do planejamento das atividades em formato de sequência. Para eles, o primeiro passo, por parte do professor, é a criação dos objetivos gerais propostos na aula e os conteúdos a ser ensinados, em seguida, planeja uma sequência de atividades para atingir esses objetivos, mas essas atividades não consistem em uma única atividade senão que depende das sub-atividades traçadas nessa sequência.

²² These two ways of using tasks can be referred to respectively as task-supported language teaching and task-based language teaching. In both cases, tasks have been employed to make language teaching more communicative. Tasks, therefore, are an important feature of communicative language teaching (CLT)

²³ CLT aims to develop the ability of learners to use language in real communication.

De acordo com o Instituto Cervantes (1997; 2023), o enfoque por tarefas é a proposta de um programa de aprendizagem de língua cujas unidades consistem em atividades de uso da língua, e não em estruturas sintáticas (como faziam os métodos áudio-língua) ou em noções e funções (como faziam os programas nociofuncionais).

Assim como manifestado por Ellis (2003), o Instituto Cervantes (1997; 2023), apresenta como objetivo do ELBT: fomentar a aprendizagem mediante o uso real da língua em sala de aula e não só mediante a manipulação de unidades e dos diversos níveis de descrição; desse modo, espera-se que os processos de aprendizagem incluam necessariamente processos de comunicação.

2.4.4. Modelo de tarefa

Esta pesquisa aderiu aos pressupostos do ensino baseado em tarefas por permitir, dentre outras coisas, responder a uma das perguntas que caracterizaram esta pesquisa, que foi, saber *quais os critérios de elaboração de uma proposta didática audiovisual para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE?*

Como o tema central desta pesquisa girou entorno da relação das competências fônicas e das estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da língua oral, tomou-se como referente o modelo proposto por Cantero (2019) por ser um modelo que permite, *não ensinar*, senão promover o desenvolvimento da língua oral dos aprendizes por meio do:

- Trabalho prévio e aproximação do aluno ao componente fônico da língua-alvo.
- Trabalho da espontaneidade oral e do domínio das variedades linguísticas (tarefa fundamental nas aulas de língua).
- Promover uma contínua interação que não dependa da leitura ou da língua escrita para o nível fonético não ser substituído pelo nível gráfico. No texto escrito não há, nem é possível se ajudar da multitude de recursos extralinguísticos como os gestos ou como o tom de voz,

que quando falados resultam bastante úteis e econômicos: no Ato da Escrita todo precisa ser explicado linguística mente (Cantero, 1991, p.6, tradução própria)²⁴.

A língua oral é a língua, simplesmente, é a linguagem natural, a linguagem que nos serve para conceber o mundo e para formar nossa mente, a linguagem por excelência a partir da qual criam-se as outras linguagens, as chamadas linguagens artificiais, como a escrita, os sinais de trânsito ou as linguagens de programação. Porque a língua é, por natureza, falada, oral (CANTERO, 1991, p.6, tradução própria)²⁵.

- Planejamento de atividades sequenciadas que apontam a uma tarefa final.

Trata-se de um modelo que permite trabalhar a língua oral por meio da oralidade e em formato de projeto. Em palavras de Cantero (2019), um projeto é uma sequência (coerente) de atividades significativas, negociadas com os alunos, apontadas para a realização de um produto final e nesse projeto, as atividades apresentam os seguintes requisitos:

- As atividades devem ser *sequenciadas*: onde todas as tarefas tenham sentido (fugindo do trabalho atomístico e desumanizado dos exercícios isolados).
- As atividades devem ser *significativas*: onde a comunicação entre os alunos seja necessária e genuína, e seja útil além do trabalho estritamente acadêmico.
- As atividades devem estar *integradas*: tem que se trabalhar a comunicação como eixo transversal.

Essa sequência apresenta outras características como a interação entre iguais, em que o professor não é interlocutor dos alunos senão que, os alunos são os próprios interlocutores, de modo que todos desenvolvem as habilidades e competências.

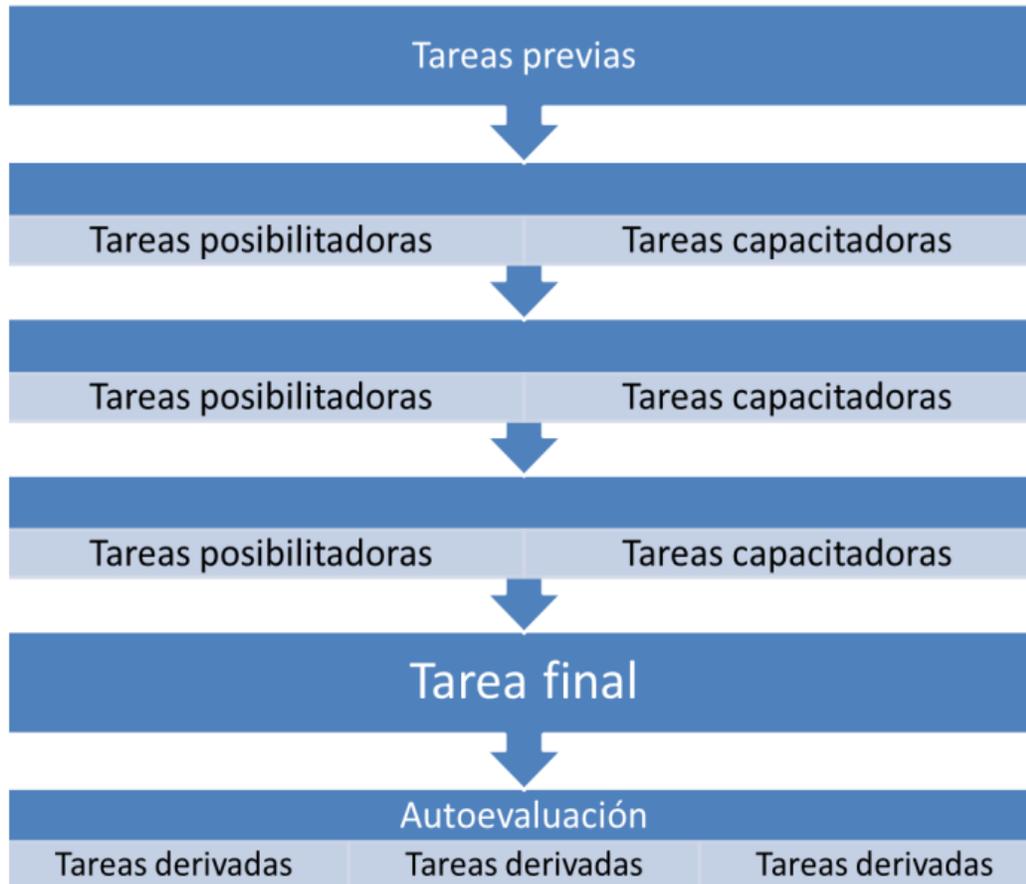
Para Cantero, uma sequência didática é “uma sucessão de atividades entrelaçadas, de modo que todas e cada uma delas tenham sentido precisamente nessa sequência, na qual cada atividade

²⁴ En el texto escrito no encontraremos ni podremos servirnos de multitud de recursos extralingüísticos, como los gestos o el timbre de la voz, que cuando hablamos resultan tan útiles y tan económicos: en el Acto de Escritura hay que explicarlo todo lingüísticamente.

²⁵ La lengua oral es la lengua, simplemente: es el lenguaje natural, el lenguaje que nos sirve para concebir el mundo y para formar nuestra mente, el lenguaje por excelencia a partir del cual se crean los demás lenguajes, los llamados lenguajes artificiales, como la escritura, las señales de tráfico o los lenguajes de programación. Porque la lengua es, por naturaleza, hablada, oral.

á sentido à atividade seguinte, e não haja nenhuma atividade desconectada das demais” (CANTERO, 2019, p. 77, tradução própria)²⁶.

Figura 11 – Enfoques didáticos no ensino da pronúncia



Fonte: Cantero (2019, p. 79)

Esse modelo serve como exemplo de como pode se trabalhar na aula de um modo comunicativo. Para que essas atividades sejam plenamente significativas, elas precisam ser categorizadas igual observado na figura:

- *Tarefas previas (TPv)*: de introdução à temática da sequência e ao sentido da tarefa final, que permita aos alunos se apropriarem dela.

²⁶ Una *secuencia didáctica* es una sucesión de actividades enlazadas, de modo que todas y cada una de ellas tienen sentido precisamente en esa secuencia, en la que cada actividad da sentido a la actividad siguiente, y no hay ninguna actividad desconectada de las demás.

- *Tarefas possibilitadoras (TP)*: as quais permitem (fisicamente) chegar à tarefa final, como por exemplo: criar o cenário e elaborar a rota de viagem. O trabalho da língua, aqui, centra-se em desenvolver as competências relacionais (mediação e interação), porque consistem em negociar, tomar de decisões e trabalho em conjunto.
- *Tarefas capacitadoras (TC)*: trabalham (exercitam) as capacidades ou habilidades linguísticas postas em prática na tarefa final, como os ensaios de uma peça de teatro (em que o aluno foca sua atenção na sua pronúncia plenamente significativa).
- *Tarefa final (TF)*: é uma atividade cuja complexidade requer uma série de atividades preparatórias. Como por exemplo: organizar uma viagem de fim de curso e organizar um evento escolar.
- *Tarefas de autoavaliação (TAV)*: para que os alunos possam monitorar o seu trabalho decidir que tem feito bem, que não, e como melhorar suas destrezas. Trata-se de uma autoavaliação (individual e/ou grupal) e permite a coavaliação entre os alunos e desse modo podem se tornar participantes de seus processos de aprendizagem.
 - *Tarefas derivadas (TD)*: permite que os alunos proponham e realizem atividades complementarias para cobrir as carências identificadas na avaliação.

2.5. Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem, ou as ações que realizam os aprendizes de uma língua estrangeira as quais apresentam características específicas direcionadas ao desenvolvimento da competência comunicativa como descrito nos próximos itens. De acordo com Oxford (1990) as estratégias de aprendizagem ajudam os aprendizes a participar de uma comunicação autêntica e apresentam funções gerais como específicas que incentivam o desenvolvimento da competência comunicativa (OXFORD, 1990, p. 8).

Antes de adentrar na classificação das estratégias de aprendizagem, é preciso conhecer algumas das características que estas apresentam. Isto, desde a perspectiva de Oxford (1990):

1. Contribuir para o objetivo principal, a competência comunicativa.

2. Permitir que os alunos se tornem mais autogeridos.
3. Expandir o papel dos professores.
4. São orientados a problemas.
5. São ações específicas tomadas pelo aprendiz.
6. Envolvem muitos aspectos do aprendizado, não apenas o cognitivo.
7. Apoiar o aprendizado tanto direta quanto indiretamente.
8. Nem sempre são observáveis.
9. São frequentemente conscientes.
10. Podem ser ensinadas.
11. São flexíveis.
12. São influenciados por uma variedade de fatores (OXFORD,1990, p. 9)

Além dessas características, que não se restringem ao plano cognitivo, senão que contemplam funções metacognitivas como planejar, avaliar e organizar o próprio aprendizado, a pesquisadora também classificou as estratégias de aprendizagem em duas grandes vertentes: as estratégias diretas e as estratégias indiretas. Nas primeiras o aluno faz uso direto da língua que está aprendendo envolvendo processos de memória, processos cognitivos e compensatórios e nas estratégias indiretas o aprendiz faz uso de processos metacognitivos, afetivos e sociais.

Esta pesquisa adere ao sistema proposto por Oxford (1990), à luz de três estratégias de aprendizagem: Estratégias de Memória, que visam auxiliar um melhor aproveitamento e melhora das unidades de informação que a mente pode guardar e que podem ser usadas na aprendizagem de uma língua. Algumas das estratégias são: criação de mensagens mentais, uso de imagens e sons, a revisão estruturada e o uso de ações; Estratégias Afetivas que compreendem as emoções, atitudes, motivações, dentre elas reduzir a ansiedade, auto encorajamento e automonitoramento e medição da temperatura emocional. E com relação às Estratégias Sociais que respondem a

necessidades práticas, algumas delas são: fazer perguntas, cooperar com outros aprendizes e desenvolver empatia com os outros indivíduos.

2.5.1. Classificação das estratégias de aprendizagem

Ao contemplar as características e a classificação proposta por Oxford, é interesse desta pesquisa saber como as estratégias interferem na aprendizagem e nas diferentes fases da aquisição da pronúncia, principalmente desde a fase introdutória ou de novos elementos.

Quadro 9 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem de Línguas (continua)

ESTRATÉGIAS DIRETAS	ESTRATÉGIAS INDIRETAS
<p>I. Estratégias de memória</p> <p><i>A. Criação de ligações mentais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agrupamento ✓ Associação / Elaboração ✓ Colocação de novas palavras em um contexto. <p><i>B. Aplicação de imagens e sons:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de imagens ✓ Mapeamento semântico ✓ Usando a palavra-chave ✓ Representando sons na memória <p><i>C. Boa análise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisão estruturada <p><i>D. Emprego de ação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização de respostas físicas ✓ Uso de técnicas mecânicas 	<p>I. Estratégias metacognitivas</p> <p><i>A. Centralização da aprendizagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisão e relação com material conhecido ✓ Atenção ✓ Priorização da compreensão oral à produção oral. <p><i>B. Organização e planejamento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descoberta da aprendizagem de línguas ✓ Organização ✓ Consolidação de metas e objetivos ✓ Identificação do propósito da tarefa ✓ Planejamento para tarefa linguística. ✓ Procura de oportunidades para prática. <p><i>C. Avaliação da aprendizagem.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Automonitorização ✓ Autoavaliação
<p>II. Estratégias cognitivas</p> <p><i>A. Prática.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Repetição ✓ Uso formal do som. ✓ Reconhecimento e uso de padrões ✓ Recombinação ✓ Prática natural 	<p>II. Estratégias afetivas</p> <p><i>A. Diminuição da ansiedade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relaxamento ✓ Uso de músicas ✓ Descontração <p><i>B. Incentivo a si mesmo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensamento positivo

Quadro 9 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem de Línguas (conclusão)

ESTRATÉGIAS DIRETAS	ESTRATÉGIAS INDIRETAS
---------------------	-----------------------

<p>B. Recepção e envio de mensagens</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção da ideia rapidamente. ✓ Uso de meios para receber e enviar informações. <p>C. Análise e raciocínio</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Raciocínio dedutivo ✓ Análise de expressões ✓ Análise contrastiva (entre línguas) ✓ Tradução ✓ Transferência 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aceitação de riscos ✓ Recompensas a si mesmo <p>C. Controle de temperatura emocional</p> <p>Escutar as próprias mensagens corporais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação dos próprios sentimentos ✓ Redação de diário ✓ Discussão dos próprios sentimentos com alguém
<p>D. Criação de estrutura para recepção e produção</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Anotações ✓ Resumos ✓ Destaques 	
III. Estratégias de compensação	III. Estratégias sociais
<p>A. Adivinhação de forma inteligente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de dicas linguísticas ✓ Uso de outras dicas <p>B. Superação de limitações na fala e escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Troca para a língua materna. ✓ Obtenção de ajuda ✓ Uso de mímicas ou gestos ✓ Evitar a comunicação ✓ Seleção de tópicos ✓ Ajuste da mensagem ✓ Modelação das palavras ✓ Uso de sinônimos 	<p>A. Questionamento</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntas para clarificação ou verificação ✓ Solicitação de correção <p>B. Cooperação com os outros</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperação com pares ✓ Cooperação com usuários da língua <p>C. Empatia com outros</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão cultural ✓ Conscientização dos sentimentos dos outros

Fonte: Elaboração própria a partir de Oxford (1990, p. 16-21) e de Loiola (2014, p.55-56)

2.5.2. Estratégias diretas (ED)

Este tipo de estratégias é representado pelas *estratégias de memória*, que ajudam o aprendiz a lembrar e recuperar novas informações; *estratégias cognitivas* para entender e produzir a linguagem e as *estratégias de compensação* para usar a linguagem (OXFORD, 1990, p. 14-15).

Quadro 10 – Estratégias de aprendizagem diretas (continua)

Estratégias Diretas
Quadro 11 – Estratégias de aprendizagem diretas (continua)
Estratégias Diretas

<i>Estratégias de Memória (EM)</i>	<i>Estratégias Cognitivas (EC)</i>	<i>Estratégias de Compensação (ECM)</i>
Ajudam os aprendizes de línguas a lidar com certas dificuldades associadas à grande quantidade de vocabulário necessário para alcançar a fluência.	São essenciais para aprender uma nova língua por serem muito variadas; contemplam ações que vão desde o fato de repetir, analisar expressões até o fato de resumir.	Auxiliam ao aprendiz na compreensão e produção na L2, podem ser usadas para compensar a falta de conhecimento gramatical e principalmente de vocabulário. Tanto a oralidade (gestos e mímica) como a escrita são processos presentes neste tipo de estratégias.
Muitos aprendizes de línguas se beneficiam da imagem visual, outros têm preferências de estilo de aprendizagem auditiva (orientada para o som), cinestésica (orientada para o movimento) ou tátil (orientada para o tato) e, portanto, se beneficiam da ligação de material verbal com som, movimento ou tato (OXFORD, 1990, p. 40)	Além de serem consideradas como as estratégias mais populares entre os alunos de línguas, apresentam a manipulação ou transformação da língua-alvo pelo aprendiz como uma função em comum.	As estratégias de inferência e as estratégias de superação de limitações da fala e da escrita são as duas principais vertentes deste grupo de estratégias.
As EM se dividem em:	As EC se dividem em:	As ECM se dividem em:
<p><i>Criação de associações mentais:</i> Nesse grupo estão três estratégias que formam a pedra angular para o restante das estratégias de memória:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupamento, - Associação/elaboração - Uso de novos vocábulos em um contexto. 	<p>As estratégias de <i>prática</i>: Compreendem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repetição, - Prática formal com sons e sistemas de escrita, Reconhecimento e uso de fórmulas e padrões, - Recombinação e prática naturalística. 	<p>As <i>estratégias de inferência</i> se subdividem em: Uso de pistas linguísticas, que permitem ao aprendiz, fazer inferências sobre o significado de palavras desconhecidas usando conhecimentos da língua materna, língua-alvo e outras línguas para obter o entendimento de uma expressão; 2. Uso de outras pistas advindas de outras fontes como: o conhecimento do contexto, experiências e relacionamentos pessoais.</p>
Quadro 10 – Estratégias de aprendizagem diretas (conclusão)		
As EM se dividem em:	As EC se dividem em:	As ECM se dividem em:
<p><i>Emprego de imagens e sons</i> que compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de imagens, - Mapa semântico, - Uso de palavras-chave - Representações de sons na memória. 	<p><i>Recepção e envio de mensagens:</i> São ferramentas essenciais que ajudam os aprendizes a localizar a ideia principal por meio de uma varredura ou os principais pontos de interesse por meio da digitalização. Esta</p>	<p><i>Estratégias de superação de limitações da fala e da escrita:</i> Contempla oito tipos de estratégias. Algumas delas são dedicadas exclusivamente à fala e outras à escrita. São elas: Retorno à língua materna;</p>

	<p>estratégia implica que não é necessário que os alunos se concentrem em cada palavra;</p>	<p>Pedido de ajuda; Uso de mímica ou gestos; Evitar parcialmente ou totalmente a comunicação; Seleção de tópicos; Ajuste ou aproximação da mensagem; Cunhar palavras e Uso de circunlocuções ou sinónimos.</p>
<p>Revisão que inclui uma única estratégia: - Revisão estrutural Emprego de ações: Estas estratégias, embora importantes para aprendizagem da L2, são pouco consideradas pelos aprendizes no relato de uso de estratégias de aprendizagem. Oxford</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de respostas físicas ou sensações. - Uso de técnicas mecânicas. <p>Revisão que inclui uma única estratégia: - Revisão estrutural</p> <p>Emprego de ações: Estas estratégias, embora importantes para aprendizagem da L2, são pouco consideradas pelos aprendizes no relato de uso de estratégias de aprendizagem. Oxford (1990, p.39).</p>	<p><i>Análise e racionalização:</i> São comumente usadas pelos aprendizes de línguas. Muitos aprendizes, especialmente adultos, tendem a “raciocinar” a nova língua ao construírem um modelo formal em suas mentes com base em análise e comparação ao criar regras gerais e revisam essas regras quando novas informações estão disponíveis.</p> <p><i>Criação de estruturas de Input e Output:</i> Processos necessários tanto para a compreensão como para produção na L2.</p>	

Fonte: Elaboração própria a partir de Oxford (1990, p. 9).

Sobre os três grupos de Estratégias Diretas, nesta pesquisa são analisadas especificamente as estratégias metacognitivas (EM) no quesito de criação de associações mentais e emprego de imagens e sons. Nas estratégias cognitivas (EC), são analisadas as estratégias de prática, como repetição e prática formal com sons, além das estratégias de análise e raciocínio (transferência) e de criação de estruturas para input e output (destaque). Com especial ênfase, todas as estratégias de produção oral pertencentes às estratégias de compensação (ECM) são avaliadas.

2.5.3. Estratégias indiretas (EI)

Esta classe de estratégias é composta de *estratégias metacognitivas* para coordenar o processo de aprendizagem, *estratégias afetivas* para regular as emoções e *estratégias sociais* para aprender com os outros (OXFORD,1990, p. 14-15).

Quadro 11 – Estratégias de aprendizagem indiretas (continua)

Estratégias Indiretas		
Estratégias Metacognitivas (EMC)	Estratégias Afetivas (EAF)	Estratégias Sociais (ES)
São ações que vão além do cognitivo e ajudam os aprendizes a coordenarem seu próprio processo de aprendizagem.	Compreendem emoções, atitudes e motivações, que são fatores essenciais na aprendizagem de uma língua estrangeira e em que os aprendizes podem assumir o controle dependendo da atmosfera emocional da sala de aula ou da influência exercida pelo professor.	A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve processos de interação com outras pessoas, sendo este um fator determinante no desenvolvimento de competências e especialmente no referente à Competência Comunicativa. Oxford.
São classificadas em:	São três conjuntos principais:	Três grandes grupos:
<i>Estratégias de centralização da aprendizagem</i> , elas compreendem: Análise e conexão com material já conhecido; Gerenciamento da atenção Adiamento da fala para focar na compreensão auditiva.	A. Diminuição da ansiedade B. Incentivo a si mesmo C. Controle de temperatura emocional	<i>Estratégias de elaboração de perguntas</i> , que por sua vez, contempla: Estratégias de perguntar para obter esclarecimentos e solicitar correção.
Quadro 11– Estratégias de aprendizagem indiretas (conclusão)		
São classificadas em:	São três conjuntos principais:	Três grandes grupos:

<p>Às estratégias de <i>organização e planejamento da aprendizagem</i> subdivididas em:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Estudo da aprendizagem de línguas – Organização – Definição de metas e objetivos – Identificação de objetivos de uma tarefa linguística – Planejamento para uma tarefa linguística e Busca por oportunidades de prática. 	<p><i>Estratégias de auto encorajamento:</i> Se subdividem em:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Uso de afirmações positivas, – Tomada de riscos com sabedoria e Reconhecimento de seu sucesso. 	<p><i>Estratégias de cooperação,</i> subdivididas em:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cooperação com os pares. Cooperação com usuários proficientes da língua.
<p>Estratégia, <i>avaliação de aprendizagem:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Automonitoramento. – Autoavaliação 	<p><i>Estratégias de regulação da temperatura emocional do aprendiz.</i> Incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escuta do seu corpo, – Uso de listas, – Escrita de um diário de aprendizagem, – Discussão sobre seus sentimentos com outra pessoa 	<p><i>Estratégias de empatia</i> que contém as estratégias:</p> <p>Desenvolvimento de compreensão cultural. Conhecimento dos pensamentos e sentimentos dos outros</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de Oxford (1990).

Existem Estratégias Indiretas específicas que são analisadas na presente pesquisa, pois, embora cada uma das estratégias contemple elementos importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira, no que concerne ao processo de aquisição da pronúncia, estudam-se as estratégias: identificação de objetivos de uma tarefa linguística e planejamento para uma tarefa linguística, ambas pertencentes às EMC e assim mesmo, são analisadas as estratégias de tomada de riscos com sabedoria e reconhecimento de seu sucesso, que correspondem às EAF.

Seção III

Metodologia

3. METODOLOGIA

Abordagem do problema

Pela forma como podem ser obtidas e analisadas as informações do estudo, esta pesquisa é de *abordagem qualitativa*. Triviños (1987), uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas. De acordo com o autor, o estudo da pesquisa qualitativa em educação desde a perspectiva fenomenológica, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

1. *Tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave*: ressalta a importância do ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito.
2. *É descritiva*: é coerente, lógica e consistente onde a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno em um contexto.
3. *Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto*: em um estudo que se realiza em sala de aula, por exemplo, a pesquisa fenomenológica está interessada, ao interpretar as expectativas que têm os estudantes com respeito a seu futuro, em descobrir, (e.g. a função que o professor desempenha na elaboração desses projetos).
4. *Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente*: na pesquisa *qualitativa fenomenológica* os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto, enquanto na pesquisa *qualitativa dialética* ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico, que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente.
5. *O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa*:
 - Nela, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações, a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques.

- As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados.
- As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos.
- O pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo.

Assim como Triviños (1987), ressalta a importância da preferência da pesquisa qualitativa nos pressupostos que servem de fundamento para a vida das pessoas, Gerhardt e Silveira (2009), referem que a pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização u outro, e não do estudo da vida social (modelo positivista) para não permitir que se façam julgamentos ou que os preconceitos e crenças impactem a pesquisa. Para o autor, o pesquisador objetiva explicar o porquê das coisas sem quantificar os valores e as trocas simbólicas, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 32).

Algumas características da pesquisa qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009) são:

1. Objetivação do fenômeno;
2. Hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno;
3. Observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural;
4. Respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos;
5. Busca de resultados os mais fidedignos possíveis;
6. Oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Sobre o pesquisador, as autoras alertam para ele ficar atento ante os limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como:

- Excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados;
- Risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo.
- Falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas.
- Falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes.
- Certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados.
- Sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo.
- Envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Sobre as características apresentadas até aqui, esta pesquisa, ao ser uma proposta didática, contempla algumas características como o estudo aprofundado do tema das competências fônicas e das estratégias de aprendizagem. Ressalta-se que as estratégias de aprendizagens, são ações desempenhadas pelos aprendizes, mas a finalidade desta pesquisa não é o estudo dessas ações em um contexto específico, senão a partir do estudo das estratégias proposto por Rebecca Oxford (1990) e dos estudos teórico-práticos, em competências fônicas de Francisco Cantero (2008) e outros autores já referidos neste trabalho.

Nesta dissertação, a pesquisadora se identificou com as características apresentadas pelas autoras Gerhardt e Silveira (2009), no que refere à hierarquização das ações, ao caráter interativo entre os objetivos e as orientações teóricas, na busca dos resultados da maneira mais fidedigna e no que tange às características do pesquisador como tal, já mencionadas.

Diante dessas características de abordagem qualitativa, traçaram-se os seguintes objetivos para esta pesquisa alinhados com esse tipo de abordagem:

Objetivo geral: elaborar uma proposta audiovisual com foco nas estratégias de aprendizagem e nas competências fônicas para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE.

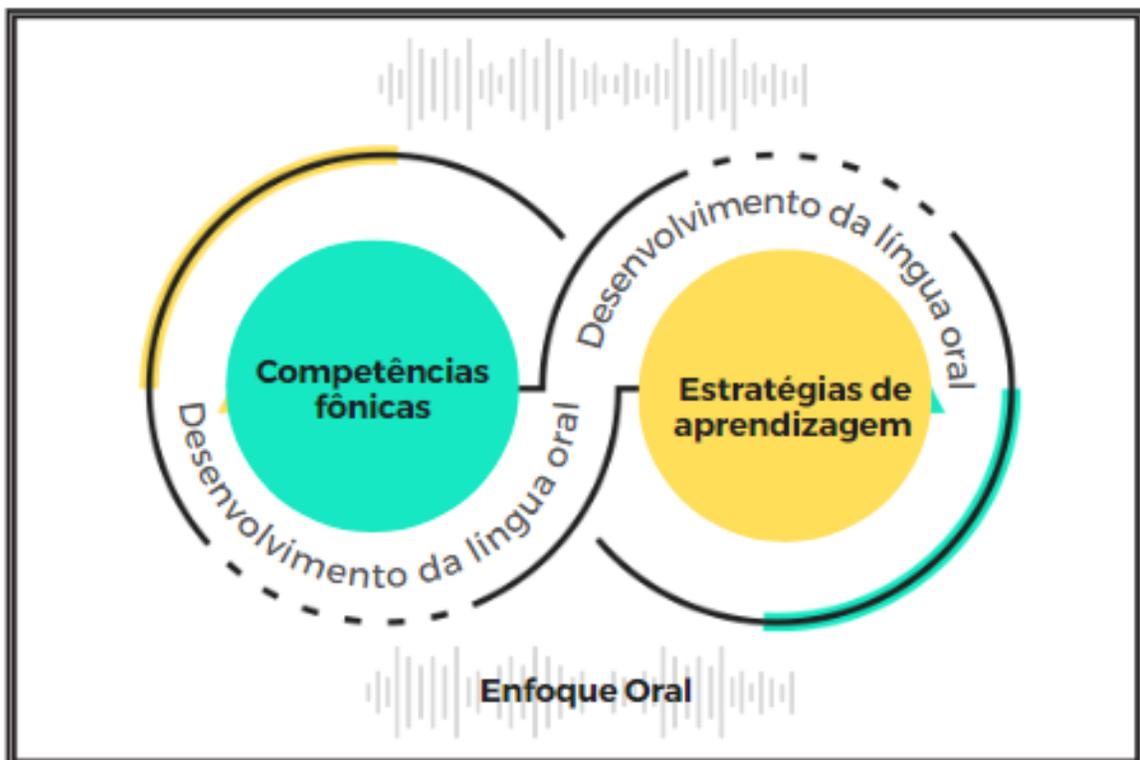
E sobre a relação entre as competências e as estratégias em objetivos específicos:

- 1) Identificar o potencial das estratégias de aprendizagem nas competências fônicas para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE

2) Estabelecer os critérios para a elaboração de uma proposta didática audiovisual com foco nas estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE.

A figura a seguir mostra essa relação entre os dois aspectos e o foco principal, o *desenvolvimento da língua oral, através da oralidade*. Ambos os aspectos, embora estejam interligados, apresentam características próprias que contribuem para a descoberta desse processo e permitem responder aos interrogantes centrais da pesquisa.

Figura 12 – Integração de competências e estratégias



Fonte: Elaboração própria

Sobre esses objetivos surgiram as seguintes interrogantes:

- 1) Qual a relação das estratégias de aprendizagem e as competências fônicas no desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE
- 2) Quais os critérios de elaboração de uma proposta didática audiovisual para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE

3.1. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza aplicada, não desenvolvida em campo, mas por gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35). Cabe ressaltar que a proposta didática foi desenhada a partir de estudos aprofundados sobre competências e habilidades e sobre as ações que realizam os aprendizes de LE para o desenvolvimento da língua oral. Diferente da pesquisa de natureza básica que segundo as mesmas autoras, objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista, a proposta didática desta pesquisa, pela forma com está estruturada (ensino mediante tarefas), pode ser aplicada pelos professores de E/LE em contextos de educação formal e educação informal em público adulto e em modalidade presencial ou remota.

Algumas características da natureza da pesquisa Aplicada apresentadas por Fleury e Werlang (2016-2017) em *Pesquisa Aplicada, conceitos e abordagens* são:

A pesquisa Aplicada:

1. Pode atender a múltiplos grupos de interesse;
2. Requer rigor (na definição do problema, no desenho, na metodologia adotada, quanto à possibilidade de ser refutável, e na análise dos resultados), e relevância (que envolve impactos e outros efeitos);
3. A dimensão ética é fundamental para a pesquisa aplicada;

3.1.1. Quanto aos objetivos da pesquisa

Quanto os objetivos, esta pesquisa é *exploratória*, na modalidade de análise documental, por proporcionar, segundo Gil (2002), maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. As características desse tipo de estudo, ainda com o autor, envolvem:

- a) Levantamento bibliográfico;
- b) Entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado;
- c) Análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso; para fins desta pesquisa, este trabalho identifica-se com a pesquisa bibliográfica.

Assim como Gil (2002), Triviños (1987) explica que os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência entorno de determinado problema. Para isso, o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seus limites de uma realidade específica, ou também, baseado em uma teoria, precisa elaborar um instrumento (e.g. uma escala de opinião). O pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja. Um estudo exploratório pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Uma outra definição de pesquisa exploratória com a qual se identifica este trabalho tem a ver com o teórico Hernández Sampieri (1994), quem expressa que os estudos exploratórios são efetuados, na maioria das vezes, quando o objetivo consiste em examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado ou que não tem sido abordado antes (HERNANDEZ, 1994, p. 13, tradução própria)²⁷.

Sobre este último exemplo, este trabalho estuda as relações entre dois conceitos chave para o processo de aquisição da língua oral. Trata-se de duas teorias construídas a partir da necessidade de estudar como aprendem os alunos de LE no uso de ações (estratégias) e nas competências necessárias. No caso das estratégias, Oxford (1990), desenvolveu a teoria das estratégias de aprendizagem a partir da própria experiência, pois, igual relata no prefácio de sua obra, sua teoria é resultado de anos de luta com as questões do ensino e da aprendizagem.

Na minha própria experiência escolar e universitária, a maior parte do ensino de línguas estrangeiras era feito no modo gramática-tradução, consistindo em listas de palavras memorizadas, passagens recitadas, traduções literais rabiscadas nas margens dos livros e nenhuma interação real com a língua. Foi um choque doloroso descobrir que a maioria dos meus professores de línguas não considerava a comunicação como uma prioridade e que os poucos que se preocupavam com a comunicação pouco ou nada sabiam sobre como ajudar os seus alunos a aprender a comunicar-se. Inventei as minhas próprias

²⁷ Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.

estratégias privadas para aprender novas línguas. (OXFORD, 1990, p. ix, tradução própria)²⁸.

Embora esse tema já tenha sido amplamente estudado por diversos autores e profissionais do ensino de línguas, o fato de ter relacionado as estratégias de aprendizagem com as competências fônicas, ao identificar sua presença no processo de aquisição da língua oral, tornou a pesquisa como uma referência para novos estudos sobre essas e outras estratégias que venham a surgir da relação estratégia-competência fônica na contribuição para a aquisição da língua oral.

A contribuição dessa teoria, permitiu criar uma proposta didática em que as estratégias de aprendizagem, depois de terem sido estudadas e agrupadas em forma de tabela nesta pesquisa, como feito no referencial teórico, foram relacionadas com cada tipo competência que o aluno irá desenvolver nas diferentes tarefas da proposta didática, para depois conseguir relacioná-las e proceder a análise dos dados.

Com relação à teoria sobre a pronúncia em competências comunicativas (dimensão fônica), trata-se de um tema essencial para o campo da Linguística Aplicada no estudo do processo de aquisição da língua oral, neste caso do E/LE, por meio da oralidade.

[...] O enfoque comunicativo não é um enfoque a mais, nem é uma “nova” metodologia, senão que constitui o próprio território por onde se move a didática da língua. Então, para que estas ideias deixem de parecer ideias novas (e para que continuem sendo novas, desde novas perspectivas), a nossa obrigação é formulá-las com toda clareza (CANTERO, 2019, p. 7, tradução própria)²⁹.

Cada um desses referentes teóricos consta de bases teóricas e práticas que tem sido construída e aplicada por décadas, cada uma, com seus aportes para o campo do ensino e aprendizagem de línguas, e nesta ocasião, para fins desta pesquisa, coincidiu em que ambos os temas coincidiram exponencialmente para o entendimento e elaboração deste trabalho e para elaboração da proposta didática.

²⁸ In my own school and university experience, most of the foreign language instruction was in the grammar-translation mode, consisting of memorized word lists, recited passages, verbatim translations scribbled in book margins, and no real interaction in the language. It was a painful shock to discover that most of my language teachers did not view communication as a priority, and the few who did care about communication knew little or nothing about how to help their students learn to communicate. I invented my own private strategies for learning new languages for learning new languages.

²⁹ Pero el enfoque comunicativo no es un enfoque más, ni una “nueva” metodología, sino que constituye el propio territorio por el que se mueve la didáctica de la lengua. Entonces, y para que estas ideas dejen de parecer ideas nuevas (y para que continúen siéndolo, desde nuevas perspectivas), nuestra obligación es formularlas con toda claridad.

3.1.2. Quanto aos procedimentos

Com relação aos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa é *bibliográfica*, na modalidade de análise documental, pois de acordo com Gil (2002), para realizar uma análise e poder confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário, logo de ter classificado a pesquisa (em exploratória), traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa, neste caso, refere-se ao chamado delineamento.

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas (GIL, 2002, p. 43).

Segundo o autor, o elemento mais importante para a identificação do delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados, podendo ele, ser divididos em dois grupos de delineamento:

- 1) Aqueles que se valem das chamadas “fontes de papel”.
- 2) Aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas.

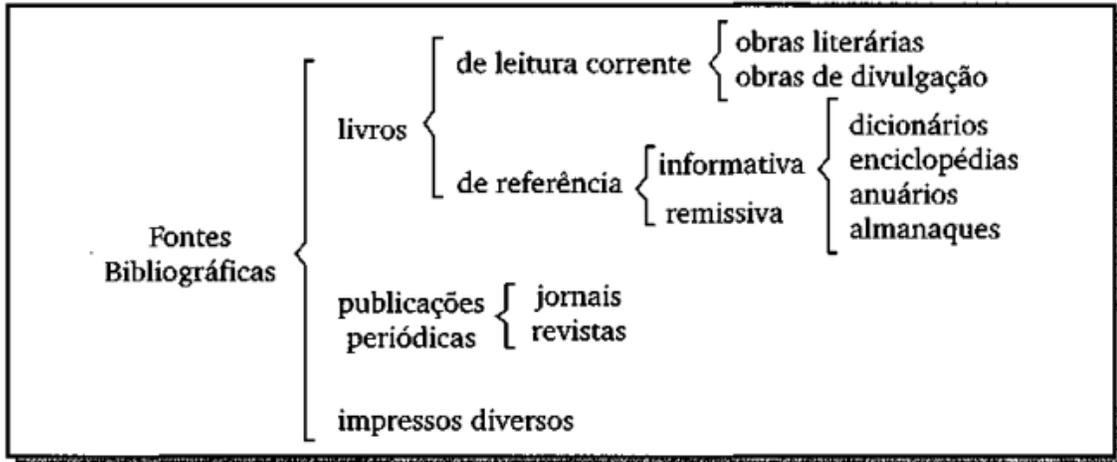
No primeiro grupo podem ser encontrados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental e no segundo, a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento e o estudo de caso, e podendo ser incluídas, a pesquisa ação e a pesquisa participante.

Significa que esta pesquisa se enquadra no primeiro grupo, em pesquisa bibliográfica. Assim como Gil (2002), apresenta essa primeira característica da pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002) também discorre que, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto e as conclusões não podem ser só um resumo. O pesquisador tem de ter cuidado de selecionar e analisar cuidadosamente os documentos a pesquisar de modo a evitar comprometer a qualidade da pesquisa com erros resultantes de dados coletados ou processados de forma equívoca (FONSECA, 2002, p. 32).

Por último, o autor se apoia na definição de Matos e Lerche (2001), quem referem que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas “já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página web sites” (MATOS E LERCHE apud FONSECA, 2002, p. 31).

Segundo Gil (2002), a vantagem principal desse tipo de pesquisa reside em que permite ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Figura 13 – Classificação das fontes bibliográficas



Fonte: Gil (2002, p. 44)

Gil (2007) aponta que os livros podem ser classificados como de leitura *corrente* ou de *referência*:

1. Os livros de *leitura corrente* abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (romance, poesia, teatro etc.) e as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos.
2. Os *livros de referência*, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm. Dessa forma, pode-se falar em dois tipos de livros de referência:
 - a) livros de referência informativa, que contém a informação que se busca,
 - b) livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes.
3. *Publicações periódicas* são aquelas editadas em fascículos, em intervalos regulares ou irregulares, com a colaboração de vários autores, tratando de assuntos diversos, embora relacionados a um objetivo mais ou menos definido. As principais publicações periódicas são os jornais e as revistas.

Para desenvolvimento desta pesquisa foram usados os livros de referência remissiva, ou seja, aqueles constituídos por uma lista ordenada das obras de uma coleção pública ou privada e classificados de acordo com o critério de disposição de seus elementos onde os tipos mais importantes são: alfabético por autores, alfabético por assunto e sistemático. Neste último, as obras são ordenadas segundo as referências lógicas de seu conteúdo.

3.1.3. Quanto à análise de conteúdo

Entende-se que a pesquisa bibliográfica tem um papel importante com relação à busca e classificação dos referentes teóricos que sustentam a pesquisa, mas, esse exercício, por si só não é suficiente para entender como se dá a relação entre as competências fônicas e as estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da língua oral. Por isso foi necessário selecionar as informações condicentes com os objetivos da pesquisa, primeiro por separado, ao tentar entender os conceitos e características de cada conceito chave e depois no cruzamento das informações para tecer a relação.

Para lograr tal ação, foi necessário apoiar a pesquisa na *análise de conteúdo*. A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977, p. 38).

Também, a autora refere que o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a «outras coisas». Segundo ela, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Podendo-se tomar como referência para inferência duas questões a seguir:

1. O que é que conduziu a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem;
2. Quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda).

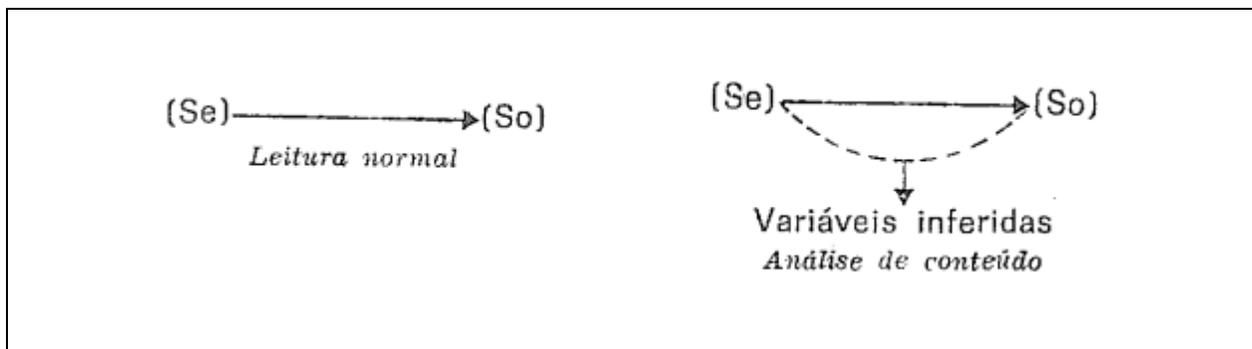
Trazendo essas duas questões para o contexto da pesquisa, no primeiro caso, foi a necessidade de entender como funciona o processo de aquisição da língua oral sem interferência da leitura e da língua escrita e na relação com as estratégias usadas pelos aprendizes de E/LE em níveis iniciantes. E no que tange ao segundo quesito, ao poder identificar como as estratégias de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento das competências fônicas dos alunos e como estas impactam.

Em alguns momentos, Bardin (1977) realiza distinções entre a linguística e a análise de conteúdo:

A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 44).

A autora reforça a definição ao afirmar que não se trata de atravessar significantes para atingir significados, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. Nesta pesquisa esse foi um ponto de contribuição, saber que existem duas teorias pertencentes ao campo do ensino de línguas, cada uma com suas particularidades, mas que, a partir do entendimento, análise e interpretação dos dados, podem ser criadas propostas didáticas espelho dessas teorias no surgimento de novas contribuições para, neste caso, a aquisição da língua oral.

Figura 14 – Comparativo entre leitura normal e análise de conteúdo



Fonte: Bardin (1977, p. 42)

O processo da *análise de conteúdo*, em representação de Bardin (1977) apresenta as seguintes fases em torno de três polos cronológicos:

- 1) Pré-análise ou fase de organização;
- 2) Exploração do material;

3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a Pré-análise ou fase de organização tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais e torná-las operacionais em um plano de análise que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise devendo ser preciso. Ela corresponde a uma fase de intuições a qual possui três missões:

1. Escolha dos documentos a serem submetidos à análise,
2. Formulação das hipóteses e dos objetivos
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

As três missões não se submetem a uma ordem cronológica, embora se encontrem interligados, eles dependem dos objetivos do estudo, ou, inversamente o objetivo é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses e vice-versa.

Um outro objetivo dessa fase, apresentado por Bardin (1977), é a organização, embora essa fase seja composta por atividades não estruturadas, <<abertas>>, assim:

a) *A leitura flutuante*: consiste em estabelecer o contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.

b) *A escolha dos documentos*: convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado. Estando o universo demarcado, procede-se à *constituição de um corpus*³⁰. Esse conjunto de documentos (corpus) apresentam as regras de:

- Regras de exaustividade, em que, uma vez definido o corpus é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus. Não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não- interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor.

³⁰ O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras (BARDIN, 1977, p. 96-97).

- Regra da representatividade. A análise pode efetuar-se em uma amostra desde que o material a isso se preste. Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abster
- Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha.
- Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

c) *A formulação das hipóteses e dos objetivos*: Uma hipótese é uma afirmação provisória que se propõe verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise, levantar uma hipótese é se perguntar: «será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as primeiras leituras levam a pensar, que ...?».

d) *A referência dos índices e a elaboração de indicadores*: consiste na escolha dos índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados.

e) *A preparação do material*. Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal («edição»).

Nessa primeira fase, foram realizadas as três missões.

Quadro 12 - Fase de pre-análise

Missão	Critérios
<ul style="list-style-type: none"> • Escolha dos documentos a serem submetidos à análise. 	<p>A escolha foi feita com base nas palavras-chave deste trabalho, associados a conceitos como estratégias de aprendizagem, competências comunicativas, competências fônicas</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Formulação das hipóteses e dos objetivos. 	<p>Além das perguntas de pesquisa, surgiram outras relacionadas com novos conceitos, com as teorias como tal e na hora de organizar as informações da proposta didática para análise.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. 	<p>Guia da grelha proposta por Bardin (1977) e elaboração de uma nova grelha, tomando essa como referência.</p>

Fonte: Elaboração própria.

A segunda fase, *exploração do material*, depende da conclusão da primeira fase e se refere à administração sistemática das decisões tomadas, consiste essencialmente em operações de: codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

- *Codificação*: torna-se necessário saber a razão do porquê é que se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber como analisar. Daqui a necessidade de se precisarem hipóteses e de se enquadrar a técnica dentro de um quadro teórico. Segundo Bardin (1977), a codificação é o tratamento que se dá à informação e corresponde a uma transformação que permite atingir uma representação do conteúdo.
- *Regras de enumeração*: É necessário fazer a distinção entre a unidade de registo - o que se conta - e a regra de enumeração - o modo de contagem, inclui:
 - A presença (ou ausência): neste mesmo «texto», estão presentes os elementos a, b, c, d e, e presença esta que pode ser significativa, funcionando nesse caso como um indicador.
 - *A frequência ponderada*: a aparição de determinado elemento tem maior importância do que um outro, podemos recorrer a um sistema de ponderação. Por exemplo, se considerarmos que a aparição de *b* e *d* possui uma importância dupla da de *a*, *c* e *f*, afetam-se todos os elementos com coeficientes, no momento da codificação. A ponderação pode corresponder ~ uma decisão tomada a priori, mas pode também traduzir as modalidades de expressão ou a intensidade de um elemento.

Para fins desta pesquisa, foram retomados elementos da *frequência ponderada* ao fazer a relação das estratégias, ao identificar a presença delas nas competências, mas não no sentido de quantificar as vezes que houve presença dessas mesmas estratégias. Foi considerado quais estiveram presentes em cada competência e não quantas vezes se repetiu a presença delas. Então, é importante saber que existem duas maneiras de ativar o uso das estratégias de aprendizagem,

1. Estratégias de aprendizagem derivadas e implícitas na criação das competências: ao criar objetivos para cada competência são promovidas, naturalmente estratégias de aprendizagem.
2. Estratégias de aprendizagem na prática: promovidas pelo agir dos aprendizes no momento da aula ou nas atividades que permitem o desenvolvimento da língua oral.

Quantificar essas estratégias implicava dizer que as estratégias são ações totalmente previsíveis, quando não é assim, pois, a frequência ponderada, mesmo não usando a representação numérica e sim relacional, permitiu identificar essas duas maneiras em que as estratégias aparecem de início ao fim do processo, por exemplo, do início da proposta didática em tarefas prévias, até as tarefas derivadas.

Quadro 13 - Fase de elaboração do material

1) <i>Exploração do material</i> aplicada nesta dissertação	
Operação	Ação realizada
<ul style="list-style-type: none"> • Codificação 	Foram aplicadas técnicas como: fichamento e elaboração de quadros como apresentado no referencial teórico e ao longo da pesquisa (e.g. quadro das estratégias de aprendizagem e estado da arte).
<ul style="list-style-type: none"> • Regras de enumeração 	Não em quantidade, mas sim na presença e identificação de <i>quais</i> estratégias estão presentes nas competências.
<ul style="list-style-type: none"> • A frequência ponderada 	A presença das estratégias em cada tarefa foi marcada através do símbolo: ✓ para presença e quadro em branco para ausência da estratégia.

Fonte: Elaboração própria.

Por último, com relação à terceira fase de *elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final*, os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Para Bardin (1997), o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a

confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.

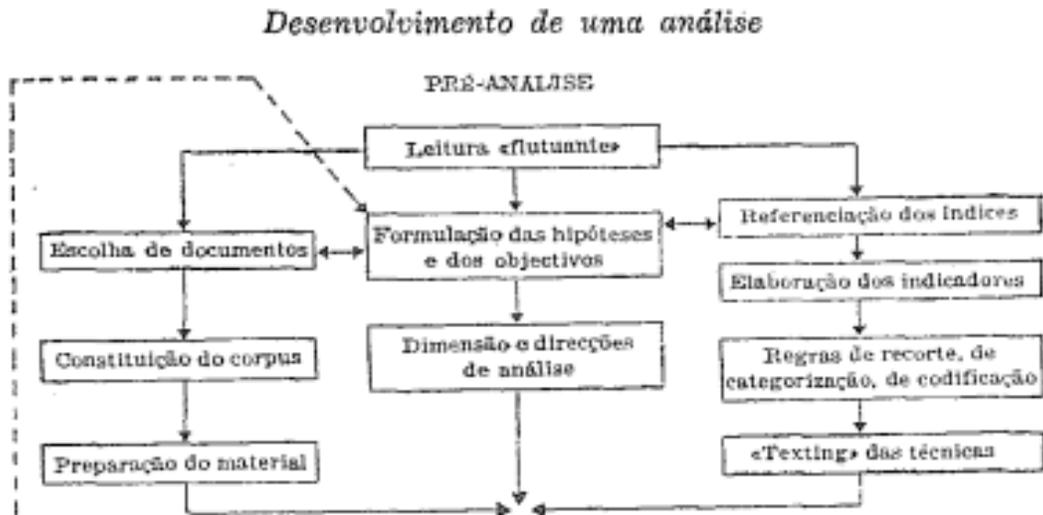
Quadro 14 - Tratamento dos resultados

3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação	
Missão	Crítérios
<ul style="list-style-type: none"> • Operações estatísticas 	De tipo simples e de carácter qualitativo, não quantitativo
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: 	Quadros de resultados adaptado a partir da grelha (descritores).
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. 	Foi através da elaboração de quadros baseados no exemplo de <i>grelha</i> proposta por Bardin (1977) e criação de novas estratégias.

Fonte: Elaboração própria

A continuação, a representação do desenvolvimento de uma análise por Bardin (1977) nas fases de *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados e interpretações*. Fases com as quais se identificou a pesquisa.

Figura 15 – Exemplo de análise (continua)



Quadro 15 – Exemplo de análise (conclusão)



Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Como visto, esta pesquisa se identificou com o processo de *análise de conteúdo* baseado em Bardin (1977), e dentro da teoria da autora, para análise de resultados, esta pesquisa apoiou-se na *análise de respostas a questões abertas*, um instrumento que não necessariamente se desprende de estudos de caso ou da pesquisa ação, senão das questões criadas para atingir os objetivos da pesquisa. Nesse tipo de análise a autora propõe um exemplo de grelha de análise que permite estudar as relações.

A seguir o exemplo de grelha que serviu como modelo para criação dos quadros descritivos (descritores) que dão conta da relação entre as estratégias e as competências. Isso, porque na explicação da Bardin (1977), a partir de uma primeira «leitura flutuante», podem surgir intuições que convém formular em hipóteses, como por exemplo: as relações que o indivíduo mantém com algum objeto de estudo. São relações que remetem para representações sociais. Essa grelha permite classificar as informações de acordo com critérios específicos.

Figura 16 - Exemplo de grelha

Exemplo de grelha de análise, utilizável para estudar a relação simbólica e afectiva indivíduo/automóvel

OBJECTO DE COMPARAÇÃO		TIPO DE RELAÇÃO									
		<i>Relação puramente funcional</i>	<i>Relação amorosa</i>	<i>De dominação</i>	<i>De dependência</i>	<i>De cuidados</i>	<i>De cumplicidade</i>	<i>De rivalidade</i>	<i>De agressividade</i>	<i>Ausência de relação explícita</i>	<i>Percentagens absolutas e relativas</i>
Seres humanos	Homem										
	Mulher										
	Criança										
	Amigo										
Animais	«Dinâmicos» ex.: tigres, puros-sangue										
	«Asténicos» ex.: veado, carneiro										
Outros meios de locomoção	Transportes colectivos										
	Veículos individuais										
	Automóveis										
Objectos diversos											
Ausência de objecto de comparação											
Percentagens absolutas e relativas*											

* Indica-se para cada caso o número ou a percentagem de temas pertencentes às duas categorias cruzadas.

Fonte: Bardin (1977, p. 61)

Esse exemplo, serviu como modelo para criação dos quadros descritivos que dão conta da relação entre as estratégias e as competências. Isso, porque na explicação da Bardin (1977), a partir de uma primeira «leitura flutuante», podem surgir intuições que convém formular em hipóteses, como por exemplo: as relações que o indivíduo mantém com algum objeto de estudo.

São relações que remetem para representações sociais. Essa grelha permite classificar as informações de acordo com critérios específicos.

3.1.4. Do contexto da pesquisa

Por se tratar de um estudo exploratório em pressupostos teóricos e de elaboração de uma proposta didática, sem aplicação em campo, foram estabelecidos critérios que permitissem localizar ao leitor. A proposta didática foi projetada para possível aplicação em contexto de educação preferencialmente informal, em aulas de espanhol como língua estrangeira em nível iniciante A1.

A proposta pretende contribuir ao trabalho de professores ou profissionais do ensino de E/LE de aulas particulares em modalidade presencial e remota. Por se tratar de nível A1, a proposta pode ser trabalhada independente do aluno ter estudado ou não o idioma com antecedência em cursos de idiomas ou por conta própria. Também, pensou-se para alunos que aprender espanhol para turismo, negócios ou porque desejam dominar uma outra língua.

Seção IV

Ação didática

4. AÇÃO DIDÁTICA

A interação é o eixo de todo processo de aquisição da língua. Interagir quer dizer negociar e na negociação reside a possibilidade de iniciar e continuar o processo de aquisição (Cantero, 2019, p.85).³¹

Nesta seção apresenta-se a proposta didática de tarefa audiovisual (videoconferência), não desenvolvida em campo, com foco nas estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da língua oral de estudantes brasileiros de E/LE. Esta seção se organiza em 5 partes. A primeira apresenta os **Referentes Didáticos** e a análise das bases teóricas que fundamentam a proposta didática em paralelo com as estratégias de aprendizagem. A segunda seção trata da **Didática da pronúncia**, sendo essa a primeira base da criação da proposta didática. Na terceira seção encontram-se os **Componentes da Pronúncia** correspondentes ao nível A1 do idioma espanhol e à segunda base da proposta. A quarta seção traz o modelo da **Proposta Audiovisual – videoconferência** de tarefa final junto com a relação das estratégias de aprendizagem. A quinta parte contém os **descritores (grelha)** que mostra o registro de estratégias identificadas no planejamento das tarefas e que são potenciais no desenvolvimento da língua oral.

4.1. Referentes Didáticos

A proposta didática está conformada por saberes teórico-práticos que focam no desenvolvimento da língua oral. Para isso, reúnem-se aqui, em primeiro lugar, referências da didática da pronúncia como estudos de pesquisadores do *Laboratório de Fonética Aplicada da Universidade de Barcelona (UB)*. O segundo referente sendo, o *Inventário da Pronúncia do Plano Curricular do Instituto Cervantes*, por sugerir uma distribuição dos grandes blocos dos aspectos fonéticos, dando prioridade à correta entonação dos enunciados (plano suprasegmental) e não mais à pronúncia mais ou menos correta de um som isolado (plano segmental). E como terceiro referente, o estudo das *estratégias de aprendizagem de Rebecca Oxford*, alinhadas com o desenvolvimento da língua oral e que apontam especificamente para o ensino e aquisição da pronúncia.

³¹ La interacción es particularmente importante, porque es el eje de todo el proceso de adquisición de la lengua. Interactuar quiere decir negociar y en la negociación reside la posibilidad de iniciar y continuar el proceso de adquisición.

4.1.1. Análise dos referentes da proposta didática

Por se tratar de uma proposta direcionada à aprendizagem do E/LE, em aulas particulares, conta-se com um grau de responsabilidade na seleção das referências e dos conteúdos programáticos. Neste caso, não se tem um currículo modelo como acontece nas instituições formais, mas sim com os referentes teórico-práticos para o desenvolvimento da língua oral. O ensino, neste caso, encontra-se pautado pelo saber teórico e prático do professor, quem tem total autonomia para determinar qual o conteúdo programático será mais apropriado para o objetivo pessoal e profissional do aluno de nível A1. Apoiar-se no ensino baseado em tarefas por estimular nos aprendizes o desenvolvimento dos mecanismos que conduzem aquisição da língua.

Para a elaboração da proposta didática, escolheram-se como referentes: 1) estudos de pesquisadores do Laboratório de Fonética Aplicada da Universidade de Barcelona (UB), 2) Inventário da Pronúncia do Plano Curricular do Instituto Cervantes e 3) o enfoque oral (competências comunicativas e competências fônicas) e o estudo das estratégias de aprendizagem de Rebecca Oxford.

No caso da primeira referência, os estudos de pesquisadores do Laboratório de Fonética Aplicada da Universidade de Barcelona (UB) foram escolhidos por tratarem a pronúncia como língua oral:

[...] Não nos interessa tanto a correção fonética como a fluidez da fala, não tanto a perfeição linguística como a eficácia comunicativa, e não tanto a produção descontextualizada como as estratégias de interação. O peso não há de recair na excelência da pronúncia, mas na possibilidade de se fazer entender e de negociar o que não se entende (CANTERO, 2020, p.32, tradução própria).³²

A didática da pronúncia, desde a abordagem oral, propõe o trabalho da língua oral desde a própria oralidade. Considera-se o uso e sobreposição da leitura e da língua escrita no ensino da pronúncia o fator mais problemático, pois isso retarda o desenvolvimento da língua oral e evitar essa situação é um de seus objetivos. Os benefícios do ensino da pronúncia sem se apoiar na leitura e na escrita, e sem atribuir o papel principal à correção fonética possibilita ao aluno a aprendizagem em espaços de imersão fônica e permite que se tornem interlocutores habituais.

³² [...] Nos interesa no tanto la corrección fonética como la fluidez del habla, no tanto la perfección lingüística como la eficacia comunicativa, y no tanto la producción descontextualizada como las estrategias de interacción. El peso no ha de recaer en la excelencia de la pronunciación, sino en la posibilidad de hacerse entender y de negociar lo que se entiende.

A escolha por essa referência deu-se graças a uma profunda pesquisa sobre a didática da pronúncia com ênfase na oralidade ou sem a interferência da língua escrita. Até onde minhas leituras chegaram, poucas são as referências encontradas sobre o tema, em buscadores como por exemplo, Google Busca. Encontram-se só algumas pesquisas, já mencionadas ao longo deste trabalho (e. Quadro 1, estado da arte), e as quais têm se aproximado a um nível de aprofundamento, didático e analítico do ensino da pronúncia como o Laboratório de Fonética Aplicada da UB e os estudos realizados pelo Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB).

Com relação à segunda referência, o Inventário da Pronúncia do Plano Curricular do Instituto Cervantes reconhece a importância e complexidade do ensino da pronúncia no trabalho do professor de E/LE. Atribui essa complexidade ao fato de a articulação dos sons da língua estarem tão arraigados à identidade das pessoas que, o fato de adotar um novo sistema ou novos hábitos perceptivos e articulatórios (físicos), não pode ser comparável com outros aspectos de aquisição da língua. No Inventário, o ensino da pronúncia deve, por princípio, basear-se na interação comunicativa mais do que na prática repetitiva das formas isoladas (seja qual for o tamanho delas), e, conseqüentemente no plano suprasegmental como aspecto importante para a comunicação.

A terceira referência, o enfoque oral (competências) e o estudo das estratégias de aprendizagem de Rebecca Oxford, mesmo que desenhadas a partir do estudo do ensino e aprendizagem do inglês, consegue atingir o seu objetivo em idiomas como o espanhol no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar e escrever). As doze estratégias e sub-estratégias são ações, algumas transformadas em atividades mentais e de elaboração de recursos, que convidam à descoberta de novas estratégias na língua-alvo.

4.1.2. Bases personalizadas da proposta didática

Por se tratar do ensino de espanhol como língua estrangeira, em aulas particulares, como espanhol para viagem a turismo, viagem a negócios ou para desenvolvimento pessoal e de carreira, para alunos iniciantes no idioma, tomou-se como referente o Plano Curricular do Instituto Cervantes (1997; 2023) que estabelece os conteúdos para o ensino de espanhol de acordo com os níveis de referência ou de progressão na aprendizagem de línguas estabelecidos

pelo Quadro comum de referência para as línguas do Conselho de Europa (2001). O conteúdo programático criado conforme critérios do nível A1 e adaptado para a presente proposta didática, baseia-se no construto da competência comunicativa de Cantero (2008) e nas competências comunicativas por ele propostas (2019) para a criação de cada unidade.

4.1.3. Didática da pronúncia na abordagem oral.

A continuação, são apresentados os referentes principais que serviram de modelo para o desenho da proposta didática. Foi importante não só realizar uma aproximação ao que ensinar senão ao como e quando ensinar. O ensino da pronúncia direcionada para o desenvolvimento da língua oral, requer a contribuição das estratégias de aprendizagem em busca de um único objetivo: a inteligibilidade.

O Plano Curricular do Instituto Cervantes (1997; 2023), é uma adaptação ao idioma espanhol das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), o qual é um padrão europeu, internacionalmente reconhecido, que define os níveis de referência como também as habilidades linguísticas ou a proficiência em um idioma. Ao todo, são seis níveis de referência que oferecem uma visão ampla e integrada dos diversos fatores que intervêm na aprendizagem de uma nova língua na dimensão linguística, social e cultural. O Instituto Cervantes Brasil tem modulado os seis níveis em três grandes ciclos: usuário básico (A1-A2); usuário independente (B1-B2) e usuário competente (C1-C2).

Com relação ao Inventario da pronúncia, este apresenta os aspectos fônicos em grandes blocos e organiza-os por grau de relevância assim: (A) base da articulação geral; (B) aspectos suprasegmentais: sílaba, acento, ritmo e entonação e (C) fonemas vocálicos e consonantais: alofones em distribuição complementar e variantes livres dos diferentes fonemas. Tomar como referente o Inventario (1997; 2023) foi importante para a pesquisa por se aproximar ao objetivo do desenvolvimento da língua oral contemplando os diferentes aspectos fonéticos em função do grau de relevância que tem para a qualidade global da produção na língua espanhola.

Quadro 16 – Referente de Conteúdo programático (continua)

A. Disposição (base) articulatória do espanhol	
B. Plano suprasegmental	C. Plano segmental
1. A sílaba	

2. O sotaque espanhol. 2.1. O acento léxico 2.2. O acento oracional 2.3. O acento enfático 3. Distribuição e tipos de pausas. 3.1. O grupo fônico. 3.2. O tempo.	1. As vogais em espanhol. 1.1. Modificações contextuais. 1.2. Sequências vocálicas. 1.3. Fenômenos dialetais.
--	--

Quadro 15 – Referente de Conteúdo programático (conclusão)

A. Disposição (base) articulatória do espanhol	
B. Plano suprasegmental	C. Plano segmental
4. O ritmo em espanhol. 5. A entonação em espanhol. 5.1. As formas entonativas básicas. 5.2. As modalidades expressivas e afetivas.	2. As consonantes do espanhol. 2.1. Variantes contextuais. 2.2. Consoantes agrupadas. 2.3. Variantes dialetais.

Fonte: Plano curricular do Instituto Cervantes (1997; 2023). Tradução própria.

4.1.4. Objetivos da inteligibilidade do discurso

O objetivo principal da pronúncia, a inteligibilidade do discurso, depende por sua vez, de uma série de objetivos específicos. Esses objetivos permitem ao professor ter uma noção mais clara e orientá-lo sobre os processos que envolvem a oralidade.

A inteligibilidade é vista como um conceito amplo que engloba significado das palavras, intenção, atitude etc. Desde uma abordagem oral, está completamente justificada e deveria se fixar como objetivo principal e mínimo (BARTOLI, 2012, pág.30, tradução própria).³³

De acordo com Bartoli (2012) como objetivos mais concretos e necessários para lograr uma inteligibilidade.

Quadro 17 – Objetivos da inteligibilidade.

Objetivos da inteligibilidade	
1. Compreensão oral (CO) A compreensão é previa à produção; não é possível produzir sem antes ter percebido.	Objetivo: - Identificar os blocos fônicos que integram o discurso e interpretá-los.
2. Fluidez oral (FO).	O ritmo e a entonação são básicos para alcançar o objetivo da compreensão, mas também para a fluidez.
3. Ritmo e entonação (R/E)	

³³ La inteligibilidad es vista pues como un concepto amplio que engloba significado de las palabras, intención, actitud, etc. Desde un enfoque comunicativo, está completamente justificada y debería fijarse como objetivo principal y mínimo.

4. Pronúncia de sons em contato (SC).	A pronúncia dos sons em contato e sons isolados têm um papel menor na comunicação.
5. Pronúncia de sons isolados (SI)	

Fonte: Elaboração própria a partir de Bartoli (2012, p. 30). Tradução própria.

4.2. A proposta audiovisual (sessão videoconferência)

Sobre a importância das tarefas para o desenvolvimento das competências comunicativas, esta proposta didática identifica-se com a definição de tarefas comunicativas de Nunan (1991) como: “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o foco da atenção está principalmente voltado para o significado do que para a forma”. Nessa perspectiva o aluno não só aprende como também aprende a aprender. A criação das tarefas deve levar em conta a opinião do aprendiz e a participação direta no processo de avaliação. No conceito de tarefas comunicativas de Nunan (1991) existem particularidades do tipo organizacional. As tarefas não podem ser divididas em sincronia absoluta com as quatro habilidades comunicativas pois existem outros fatores como ambiente, comunidade social, fatores pessoais e o feedback, assim, para o autor (1991) as atividades podem ser classificadas e sequenciadas de acordo com a complexidade, capacidade cognitiva necessária e capacidade performativa necessária.

Como proposta didática, foi escolhida uma sessão audiovisual (tarefa final), neste caso, a videoconferência. O processo inicial consiste em preparar ao aprendiz de nível iniciante para ter a primeira conversação formal com uma pessoa nativa de espanhol que não tem nenhum conhecimento do idioma português para preparar ao aluno para uma situação real de interação. Apesar de se trabalharem todas as competências comunicativas (estratégicas e específicas), para esta proposta foca-se na competência interativa e na competência estratégica. A competência interativa por ser a capacidade de gerenciar a comunicação com um ou mais interlocutores, por ter caráter bidirecional ou multidirecional dependendo do número de interlocutores e por ser uma capacidade básica e a mais comum na comunicação. E no caso da competência estratégica por:

A competência estratégica é o eixo e o motor das demais subcompetências e é aquela que dá sentido as outras competências. (...) Como professores de língua, a competência estratégica deve ser, justamente, o nosso objetivo prioritário: que os nossos alunos sejam capazes de elaborar e gerenciar todos os recursos comunicativos, seus saberes e

habilidades que tem desenvolvido ao longo da vida (Cantero, 2019, p.38-39).³⁴

4.2.1. As tarefas da videoconferência

As tarefas foram desenhadas para público adulto, que precisa do idioma espanhol em nível A1. Idealizada para modalidade online ou presencial em aulas individuais e podendo ser adaptado para mais integrantes ou em grupo que focam no desenvolvimento da língua oral. Por se tratar de uma proposta flexível em que os aprendizes são agentes ativos que participam do processo ensino aprendizagem, trabalha-se com a abordagem por tarefas proposta não só por Nunan (1991) senão com especial atenção no conceito de Cantero (2019): “uma sequência didática é uma sucessão de atividades entrelaçadas, de modo que todas e cada uma delas tenham sentido precisamente nessa sequência, na qual cada atividade dá sentido à atividade seguinte, e não fique nenhuma atividade desconectada das outras atividades” (CANTERO, 2019, p. 81-82, tradução própria)³⁵

Para tal, a proposta didática de videoconferência, organiza-se em: *(unidade 1) tarefas previas*; de introdução à proposta e com foco na tarefa final (videoconferência); *(unidade 2) tarefas possibilitadoras*; que tratam da elaboração e criação e planejamento do roteiro da videochamada, assim como dos materiais e recursos necessários para realizar a tarefa; *(unidade 3) tarefas capacitadoras*, que permitem fortalecer as habilidades do aprendiz para a tarefa final; *(unidade 4) a tarefa final* (videoconferência) onde o aprendiz contará com as habilidades e estratégias de aprendizagem convenientes para esse momento. O objetivo geral da proposta didática consiste no desenvolvimento inicial da língua oral no processo de aquisição da pronúncia. Todas as tarefas são possíveis de realizar graças ao desenvolvimento das competências estratégicas e as competências específicas (Cantero, 2019) junto com as estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990) para conseguir o objetivo da língua oral. Isso será explicado na próxima seção de discussão e análise dos dados por meio de descritores de relação e de análise (grelhas de análise).

A seguir, apresenta-se cada unidade com seus respectivos objetivos, tipos de competência,

³⁴ La competencia estratégica es el eje y el motor de las demás subcompetencias, y la que permite darles sentido: (...) Como profesores de lengua, la competencia estratégica debe ser, precisamente, nuestro objetivo prioritario: que nuestros alumnos sean capaces de elaborar y gestionar todos sus recursos comunicativos, sus saberes y sus habilidades, que ha ido desarrollando a lo largo de su vida.

³⁵ Una secuencia didáctica es una sucesión de actividades enlazadas, de modo que todas y cada una de ellas tienen sentido precisamente en esa secuencia, en la que cada actividad da sentido a la actividad siguiente, y no hay ninguna actividad desconectada de las demás.

tipos de estratégia de aprendizagem, conteúdo e exemplo de atividades, perguntas geradoras (elemento imprescindível para a realização de todas as unidades) e além de tarefas de avaliação e autoavaliação, em formato de tarefas que permitam aos aprendizes serem conscientes da aprendizagem e de suas dificuldades.

Nessa primeira unidade, também chamada de tarefa prévia, foi realizada a introdução tanto do tema geral da aula como da proposta que conduz à tarefa final (videochamada). Por ser a fase inicial para o desenvolvimento das competências comunicativas, a tarefa conta com objetivos que incluem a aprendizagem de conteúdos específicos e de boas-vindas para o aprendiz, com atenção especial na primeira percepção do aluno adentrando nas estratégias de aprendizagem específicas para dito momento. Deve-se apresentar para o aluno um esboço da proposta inicial; cabe lembrar que o aluno por ser agente ativo nesse processo, pode, juntamente com o professor, alterar e acrescentar o que achar conveniente pre-tarefa final. A partir daí, ele participará do planejamento e execução da proposta, juntamente com o professor e adotando as características das tarefas comunicativas como as estratégias de aprendizagem.

A continuação, a relação das tarefas, precisou-se destacar cada quadro (cada tarefa) para maior compreensão na descrição das competências fônicas e das estratégias de aprendizagem.

Quadro 18 - 1ª Unidade de introdução em tarefas prévias (continua).

TAREFA PREVIA (TPv)	
Primeira sessão	Duração: 1 hora
De introdução à temática da sequência e ao sentido da tarefa final, que permita aos alunos se apropriar dela.	
Temas: Boas-vindas + Convite proposta	
Objetivo de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema através da percepção de estímulos de caráter cognitivo e emocional. • Dar as boas-vindas para promover um sentido de pertencimento de modo que consiga se sentir interessado na aprendizagem e na proposta. • Perceber e produzir características do acento de frase. • Compreender discursos e inferir informações. 	
Elemento motivador:	Links:
— Vídeo: “Te damos la bienvenida”.	https://www.youtube.com/watch?v=jwk7Ih5KbTc
— Audio: Forvo	https://pt.forvo.com/word/pasa._pasa._bienvenido_a_nuestra_casa./#es
Proposta de desenvolvimento da pronúncia em competências e estratégias	
Competências específicas	Estratégias de aprendizagem
<i>Fazer ênfase especial na prática da competência</i>	<i>Trabalhar aquelas estratégias que possivelmente</i>

<i>estratégica e na competência interativa as quais também irão beneficiar as outras competências.</i>	<i>não tenham sido evidentes ou cujo alcance não tenha sido colocado em manifesto na sua L1 e que ajudam a cumprir os objetivos de cada uma das competências.</i>
--	---

Quadro 17 - 1ª Unidade de introdução em tarefas prévias (continua)

TAREFA PREVIA (TPv)			
Primeira sessão			
Duração: 1 hora			
COMPETÊNCIAS GERAIS	CE	<p>Competência Mediadora:</p> <p><i>Comunicação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uso de recursos verbais e não verbais. Demonstrar habilidade para iniciar, desenvolver e concluir uma informação específica usando a música: “Te damos la bienvenida” e se apoiando nas perguntas geradoras. Fazer uso do fenômeno baby talk. 	<p>Estratégias de memória (Diretas):</p> <p>Criação de ligações mentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agrupamento — Inferir relações entre informações do vídeo motivador “te damos la bienvenida” ✓ Associando/elaborando: — Conectar a nova informação com a informação que já possui ou conhece. — Responder perguntas. — Elaborar novas informações associadas a dados pessoais: nome, procedência.
	CE	<p>Competência Interativa:</p> <p><i>Aprendizagem cooperativa:</i> para compartilhar experiências.</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressar sua opinião através das perguntas geradoras de opinião sobre aspectos do vídeo e de percepção e produção como descrito no desenvolvimento da temática. 	<p>Estratégia de compensação (Direta):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adivinhação de forma inteligente: — Compreender, revisar o que foi aprendido e praticá-lo em diferentes contextos. <p>Estratégias cognitivas (diretas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prática Prática natural
	CL	<p>Competência perceptiva:</p> <p>Nível suprasegmental:</p> <ul style="list-style-type: none"> Percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística: Interrogativa. Percepção do acento oracional em frases de boas-vindas e de apresentação pessoal. Características do ritmo (percepção). 	<p>Estratégias de memória (Direta):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Representando sons na memória — Perceber sons de pronúncia e entonação. <p>Estratégias efetivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diminuição da ansiedade — Descontração
	CL	<p>Competência gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> Presente indicativo (verbo dar). Adjetivos qualificativos (*ver termómetro da opinião) + Advérbios de lugar. Foco estreito (imagem e áudio). 	<p>Estratégias de memória (Direta):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicando imagens e sons: — Utilizar adjetivos, falar de qualidades (tamanho, forma, cor).
	CL	<p>Competência léxica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrumentos musicais. Objeto da cultura argentina (Porongo). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colocando novas palavras no contexto — Colocando novas palavras no contexto.

Quadro 17 - 1ª Unidade de introdução em tarefas prévias (continua)

TAREFA PREVIA (TPv)	
Primeira sessão	
Duração: 1 hora	
CD	<p>Competência perceptiva: — Compreensão dos elementos específicos no vídeo “Te damos la Bienvenida”.</p> <p>Competência Produtiva: ✓ Expressar opiniões (*ver perguntas geradoras). ✓ Narrar e descrever experiências de situações reais de vida. ✓ Discernir e opinar sobre uma situação.</p>
CT	<p>Competência interativa: — Interpretar referências culturais dos países que usam o Porongorecipientes usado para servir o chimarrão, bebida feita pela infusão da erva-mate.</p>
Desenvolvimento da temática	
<p>Passos da aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar as boas-vindas por meio do elemento motivador: vídeo: “Te damos la bienvenida” do grupo argentino Poliyon. 2. Reproduzir o vídeo por duas vezes. 3. Realizar as perguntas geradoras usando o termômetro da opinião (ver anexos). 4. Percepção de acento oracional em frases de boas-vindas e de apresentação pessoal. 5. Ficha auditiva e fotográfica de dados pessoais. <p>Sessão de perguntas geradoras 1:</p> <p>— Opinião: — ¿Cómo te pareció la canción del vídeo: “Te damos la bienvenida”?</p> <p>— Respostas: O professor deverá falar e mostrar cada opção para que o aluno escolha a cor com a qual se identificou. O professor deve mostrar a figura sem o texto.</p>	
	
<p>OBSERVAÇÃO PARA TODAS AS TAREFAS: Caso os vídeos tenham a legenda ativa, o professor deverá desativá-la ou reproduzi-la sem mostrar o vídeo para os alunos para não ter interferência da</p>	

Quadro 17 - 1ª Unidade de introdução em tarefas prévias (**conclusão**)**TAREFA PREVIA (TPv)**

- Atividade exclusivamente oral: apoio da escrita-para maior entendimento do professor, somente para a sua descrição.

Sessão de perguntas geradoras 2 para competência interativa:

- Percepção e produção:

Perguntas: ¿Te pareció fácil de entender la canción? ¿Cantan muy rápido o fue tranquilo?

- Mostrar a imagem de 3 elementos diferentes, sendo que um deles, o Porongo, apareceu no vídeo de boas-vindas.
- Pedir para o aluno identificar qual dos três objetos foi mostrado no vídeo, isso através das perguntas geradoras e do foco estreito (apontando para situações particulares encontradas no vídeo ou no áudio do vídeo) (e.g. realizar perguntas como: qual foi o saludo mais utilizado no vídeo? → Saludo → te damos la bienvenida.)
- Ouvir as opções de resposta faladas pela professora e falar aquela com a qual se identificou.
- Pausar o Vídeo no minuto 0:31 para apresentar o Porongo e realizar as perguntas geradoras entorno desse elemento cultural.

*Sobre o ritmo em sílaba e em palavra pode ser trabalhada aproveitando as respostas dos alunos focando na duração das sílabas e palavras. Mostrando ao aluno essa característica do ritmo.

Sessão de perguntas geradoras 3 para as competências:

- *Competência estratégica:*

Cuando tienes una visita en tu casa: ¿cómo te gusta recibir la visita? ¿Pones alguna música, compras flores, haces algunos pasabocas mientras conversan, aromatizas tu casa?

A primeira tarefa mostra como as perguntas geradoras são ideais para o estímulo das estratégias de aprendizagem de memória, de associação e afetivas. As duas se entrelaçam para o desenvolvimento da competência fônica.

- Competência perceptiva em competência linguística e em competência discursiva.

Identificação do acento oracional, usando como referência o primeiro trecho da música “te damos la bienvenida”, mostrar outras maneiras de dar as boas-vindas a uma pessoa que chega em casa do aluno.

Exemplo: “Pasa, pasa, bienvenido/a a nuestra casa”.

Essa frase será reproduzida em áudio (aplicativo Forvo de pronúncia) por uma pessoa da Espanha e uma pessoa da Argentina.

Depois, o professor fará entrega de um círculo ou um objeto para que o aluno o mostre (levante) cada vez que ouvir/perceber ou sentir a maior ênfase em cada um dos dois áudios reproduzidos.

-Pessoa da Espanha (Pasa, pasa, bienvenido a nuestra casa).

-Pessoa da Argentina (Pa-sá, pa-sá, bienvenido a nuestra casa).

O professor pode buscar mais áudios como esse, na ferramenta Forvo, e usar círculos de dois cores para que o aluno consiga identificar e discriminar a acentuação, se apoiando não na leitura nem na

língua escrita, mas sim no objeto e nos movimentos e sons corporais.
A partir daí, podem ser trabalhados aspectos culturais de qualquer um desses países e do próprio país.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2008) e Oxford (1990).

Nessa segunda unidade, de tarefas possibilitadoras, foi construída a primeira parte das atividades que levam a tarefa final. A temática trabalhada “*dados pessoais*” e “*como se apresentar em uma videoconferência*.” permite criar espaços que potencializam a percepção e a criação de enunciados. A partir dos elementos motivadores (vídeos e áudios), o aluno consegue criar o roteiro de perguntas para se aproximar à estrutura da videoconferência. Com relação às estratégias de aprendizagem, foram trabalhadas estratégias que potencializam as competências específicas (produtiva, interativa e mediadora).

Quadro 19 - 2ª Unidade pré-conferência em tarefas possibilitadoras.

TAREFAS POSSIBILADORAS (TP)	
SESSÃO: 2-3	Duração: 2 horas
Da pesquisa e do planejamento para a tarefa final (videoconferência).	
Temas: Dados pessoais + videoconferência.	
Objetivo de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> • Inferir informações relevantes a partir de elemento motivador. • Perceber e produzir respostas simples de perguntas geradoras. • Produzir enunciados simples. • Identificar o acento oracional. 	
Elemento motivador secuencial:	Fontes:
1. Audio: Cómo hacer productivas las videoconferencias.	https://www.ivoox.com/como-hacer-productivas-videoconferencias-audios-mp3_rf_66548273_1.html
2. Video: <i>consejos prácticos sobre las videoconferencias</i> .	https://www.linkedin.com/learning/etiqueta-empresarial-telefono-email-y-mensajes/consejos-practicos-sobre-las-videoconferencias?autoplay=true
3. Áudio: ¡Mucho gusto! Soy Viviana.	Áudio de acervo pessoal (áudio colombiano)
videoconferencias como usar Google Meet: reuniones por videoconferencia gratis con tu cuenta de Gmail	https://www.youtube.com/watch?v=GLKMVFmfXSY&t=216s
Proposta de desenvolvimento da pronúncia em competências e estratégias	
Competências específicas	Estratégias de aprendizagem
<i>Fazer ênfase especial na prática da competência estratégica e na competência interativa com as quais também irão se beneficiar as outras competências.</i>	<i>Estratégias que ajudam a cumprir os objetivos das competências fônicas.</i>

COMPETÊNCIAS GERAIS	CE	<p>Competência mediadora: <i>Comunicação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Adaptar-se ao novo gestor de comunicação (professor). Realizar comparações simples entre elementos culturais. Fazer uso do comentário para expressar opinião se apoiando nas perguntas geradoras e no conteúdo aprendido. 	<p>Estratégias sociais (Indireta): Empatia com os outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão cultural. <p>Questionamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Perguntas para clarificação ou verificação Elaborar novas informações. <p>Estratégias cognitivas (diretas) Prática Prática natural</p>
		<p>Competência Interativa: <i>Aprendizagem:</i> aprendizagem cooperativa para compartilhar experiências.</p> <p>— Responder às perguntas geradoras e produzir enunciados a partir das informações aprendidas.</p>	<p>Estratégia de compensação (Direta):</p> <p>Adivinhação de forma inteligente: — Compreender, revisar o que foi aprendido e praticá-lo em diferentes contextos.</p>
	CL	<p>Competência perceptiva:</p> <p>— Nível suprasegmental:</p> <ul style="list-style-type: none"> Percepção e produção do acento prosódico em palavras e frases simples usando o círculo ou o objeto, igual que em tarefas previas. 	<p>Estratégia de compensação (Direta):</p> <p>Adivinhação de forma inteligente: — Usando pistas linguísticas.</p> <p>Estratégias de memória (Direta): Criação de ligações mentais: Usando imagens — Utilizar e analisar imagens como fonte de informação e novo conhecimento</p>
		<p>Competência Gramatical x Produtiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> Presente indicativo (ser) irregulares. Substantivos próprios. <p>— Pronomes pessoais.</p> <p>- Produzir discurso (diálogo usando frases de informação básica e pessoal).</p>	<p>Estratégias de memória (Direta):</p> <p>Aplicação de imagens e sons: Usando palavras-chave -Selecionar uma palavra-chave para lembrar o que ouviu -Gerar imagens visuais das palavras aprendidas.</p>
		<p>Competência léxica x perceptiva e produtiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elementos (físicos) de uma videoconferência. Ferramentas e recursos para videoconferência. 	<p>Estratégia cognitiva (Direta):</p> <p>Recepção e envio de mensagens: — Usando recursos para receber e enviar mensagens.</p>
		CD	<p>Competência Produtiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressar opiniões sobre as perguntas geradoras. Mencionar características de se mesmo. Discernir e opinar sobre uma situação.

CT	<p>Competência perceptiva x produtiva — Compreensão dos 2 vídeos e do áudio trabalhado na unidade.</p> <p>Competência interativa: — Expressar opinião sobre aspectos culturais da colômbia falados no áudio.</p> <p>Competência mediadora: — Compreender e fazer compreender o discurso cultural próprio e do discurso alheio.</p>	<p>Estratégias sociais (Indireta):</p> <p>Empatia com os outros: Compreensão cultural.</p>
-----------	---	--

Desenvolvimento da temática

- Aprendiz: Cumprimentar ao gestor de comunicação (professor) trazendo à memória frases aprendidas na tarefa previa.
- Gestor:
- Introduzir o tema “videoconferência” projetando um vídeo, exemplo de uma videoconferência para familiarizar o aluno com essa forma audiovisual de comunicação.
- Realizar as perguntas geradoras e que estimulam a percepção. Pedir para os alunos assistir ao vídeo duas vezes até o minuto 0:25 trazendo 3 formas de cumprimentar usadas pelos participantes da videoconferência.

Perguntas geradoras:

- Citar → *Dime tres maneras que usaron los participantes para saludar o para darse la bienvenida.*
- Perguntas geradoras → *¿Cuál es el motivo de la videoconferencia?* → Falar duas opções para os alunos, uma dessas opções é falsa.
- Associar → Identificar 2 profissões mencionadas pela moderadora da videoconferência.
- Discriminar entre 3 imagens que representam o tema da videoconferência.
- Identificar diferenças entre 2 tipos de sotaque (espanhol peninsular– argentino).
- Identificar tipos de acentuação prosódica em nomes e sobrenomes de pessoas (usando o círculo proposto nas tarefas prévias).

Ficha de dados pessoais por meio de áudio:

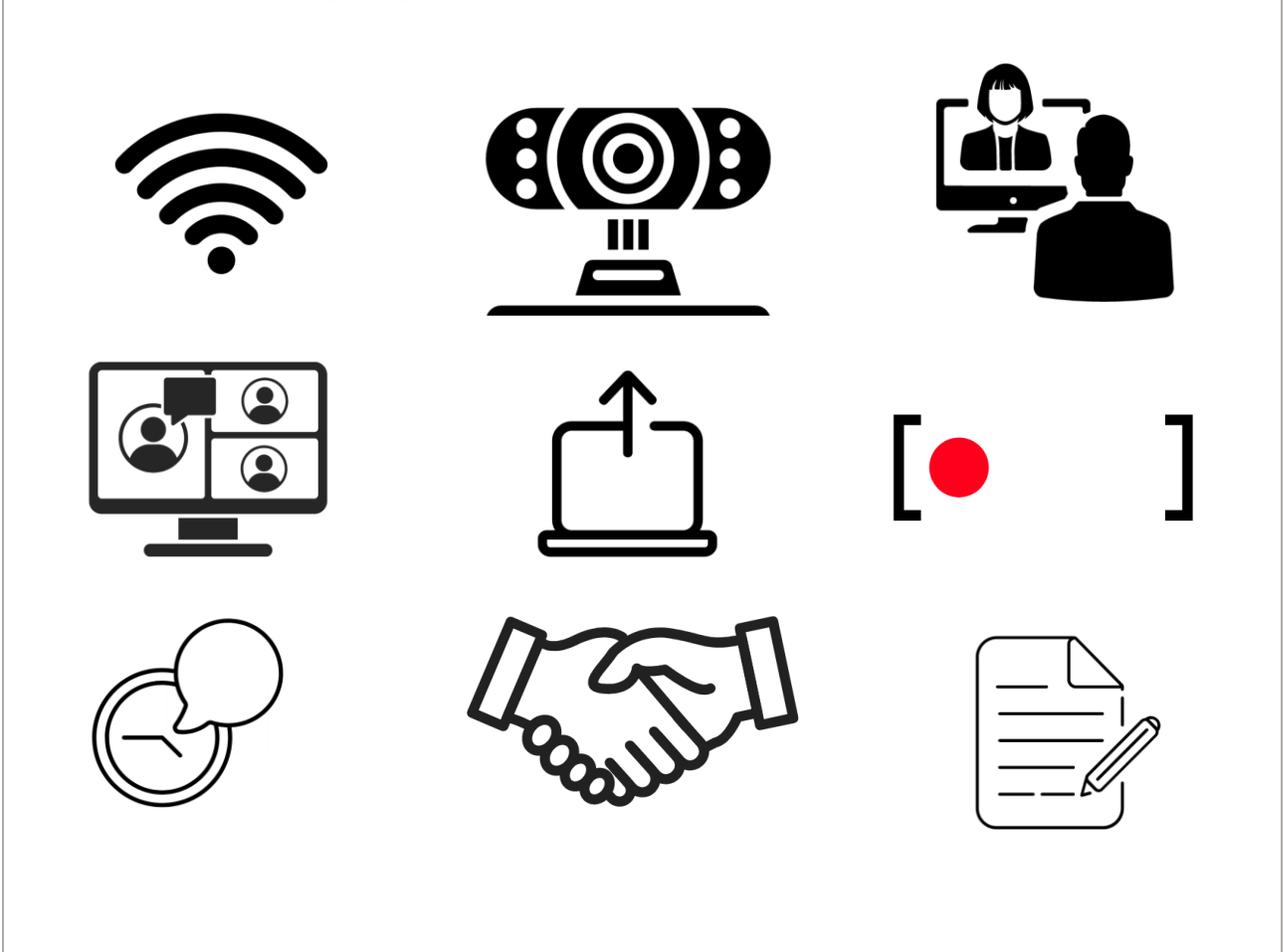
- Reproduzir o áudio “*¡Mucho gusto! Soy Viviana*”.
- Realizar as perguntas geradoras que permitem identificar dados pessoais, isso através de imagens
- Propor dados que gostaria de saber como se diz em espanhol para completar a ficha de dados pessoais.
- Fazer uma curta apresentação oral, trazendo os dados aprendidos tanto na conferência como no áudio da Viviana.
- Aproveitar esse recurso verbal para trabalhar a discriminação auditiva do acento de vogais tônicas em palavras e frases.
Por exemplo: *Viviana se encuentra muy bien.* (falar a frase enfatizando na vogal tônica).

Competência interativa e produtiva:

- O professor explica o que é uma videoconferência e falará das vantagens e características para depois os alunos:
- Identificarem características e vantagens apontando para a imagem correspondente.
- O docente irá falar as vantagens 2 vezes e à medida que for apresentando cada uma, os alunos irão selecionar a imagem correspondente a essa frase.

- Depois será a vez do aluno organizar as imagens de acordo com o planejamento e organização de uma videoconferência.
- Criar uma apresentação usando imagens, fotografias, ícones, *emojis* ou qualquer outro recurso visual para apoiar a sua apresentação na videoconferência. Pode se apoiar em fotos pessoais.

Atividade extra: pesquisar pelo aplicativo para realização da videoconferência.



Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2008) e Oxford (1990).

Nessa terceira unidade, de *tarefas capacitadoras*, de ensaio do roteiro de videoconferência para tarefa final, serão potenciadas habilidades relacionadas com as competências estratégicas e com as competências específicas ou também chamadas de estratégias comunicativas. Tudo, através de atividades exclusivamente orais e de atividades de percepção e produção e interação entre o agente comunicador (professor) e o aprendiz. Essa unidade retoma elementos das unidades anteriores e incorpora as entonações linguísticas, interrogativas, declarativas e declarativas enfáticas, para o aprendiz conseguir pô-las em prática no momento da interação com a pessoa nativa do idioma espanhol e se sentir mais à vontade. Também são trabalhados conteúdos e objetivos específicos nas competências estratégicas para facilitar o exercício prático.

A continuação a terceira unidade, unidade videoconferência.

Quadro 20 - 3ª Unidade videoconferência

TAREFAS CAPACITADORAS (TC)	
SESSÃO: 5-6	Duração: 2 horas
Do ensaio do roteiro para a tarefa final (videoconferência).	
Temas: Informações pessoais e profissionais + treino e justes para videoconferência.	
Objetivo de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> • Inferir informações relevantes a partir do elemento motivador. • Perceber e produzir respostas simples a partir de perguntas geradoras. • Perceber e produzir diferentes tipos de entonação linguística. • Perceber e Produzir enunciados simples com base no discurso. 	
Elemento motivador sequencial:	Link:
<ul style="list-style-type: none"> • Gravação de vídeo usando a ferramenta: Google Meet. 	https://meet.google.com/
Proposta de desenvolvimento da pronúncia por competências*	
Competências específicas	Estratégias de aprendizagem
<i>Fazer ênfase especial na prática da competência estratégica e na competência interativa com as quais também irão se beneficiar as outras competências.</i>	<i>Estratégias que ajudam a cumprir os objetivos das competências fônicas.</i>
COMPETÊNCIAS GERAIS	CE
	CL ou CG
	CL ou CG
<p>Competência mediadora:</p> <p><i>Comunicação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Afrontar novas situações comunicativas ao entender e fazer entender novas informações. 	<p>Estratégias de memória (Direta):</p> <p>Criando ligações mentais:</p> <p>Armazenamento: elaborar novas informações.</p> <p>Agrupamento → Inferir relações</p>
<p>Competência Interativa:</p> <p><i>Aprendizagem:</i> aprendizagem cooperativa para compartilhar experiências.</p> <p>— Promover a interação partindo das perguntas geradoras e de criação própria.</p>	<p>Estratégias sociais (Indireta):</p> <p>Pedir esclarecimentos ou verificação:</p> <p>— Interagir com outros</p> <p>— Formular perguntas</p>
<p>Competência perceptiva:</p> <p>— Nível suprasegmental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção e produção de discursos simples envolvendo o tema principal assim como os tipos de entonação linguística. 	<p>Estratégias de memória (Direta):</p> <p>Aplicação de imagens e sons:</p> <p>Mapeamento semântico:</p> <p>-Estruturar uma informação por categorias utilizando linhas e pontos.</p> <p>-Usar, agrupar e associar imagens ou objetos.</p>
<p>Competência Gramatical x Produtiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente indicativo (ser/estar/trabalhar/morar/Ter/preferir) — substantivos próprios. <ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos. • Artículos definidos. 	<p>Estratégias de memória (Direta):</p> <p>Aplicando imagens e sons:</p> <p>Usando palavras-chave</p> <p>-Selecionar uma palavra-chave para lembrar o que ouviu</p>

CD		-Gerar imagens visuais das palavras aprendidas.
	Competência léxica: <ul style="list-style-type: none"> • Indivíduo e dimensão física: ciclo da vida e reprodução (nascer, crescer, ter filho...). • Caráter e personalidade. 	Estratégias de memória (Direta): Colocando novas palavras no contexto — Colocando novas palavras no contexto.
	Competência Produtiva: <ul style="list-style-type: none"> • Expressar opiniões sobre as perguntas geradoras. • Mencionar características de se mesmo. • Discernir e opinar sobre uma situação. 	Estratégias de memória (Direta): Criando ligações mentais: Associando/elaborando -Conectar a nova informação com a informação que já possui ou conhece -Explicar ou ensinar ou falar.

CT		Estratégias cognitivas (diretas): Criação e estrutura para recepção e produção: <ul style="list-style-type: none"> — Anotações individuais (registro pessoal) — Resumo falado
	Competência perceptiva <ul style="list-style-type: none"> — Compreensão sentido global do discurso. — Estruturar uma informação por categorias utilizando círculos, quadros ou óvalos 	Estratégias de memória (Direta): Aplicando imagens e sons: <ul style="list-style-type: none"> — Uso de imagens — Representação de sons na memória Estratégias metacognitivas (indiretas): Centralização da aprendizagem Atenção
	Competência interativa x mediação: <ul style="list-style-type: none"> — Identificar informações específicas sobre a outra pessoa e sobre sua cultura. — Interagir com o agente comunicativo (professor) fazendo perguntas específicas da cultura colombiana ou do país de procedência do interlocutor da videoconferência. 	Estratégias afetivas (indiretas): Diminuição da ansiedade: <ul style="list-style-type: none"> — Relaxamento e descontração. Incentivo a si mesmo: <ul style="list-style-type: none"> — Pensamento positivo — Aceitação de riscos Recompensas a si mesmo.

Desenvolvimento da temática

Observação: embora as atividades sejam focadas na língua oral, os alunos precisam usar a estratégia de aprendizagem cognitiva (direta) ao fazer anotações livres no seu caderno ou no bloco de notas escolhido para tal fim, pois nesse caso o aluno só está registrando o processo de língua oral já aprendido e não o contrário.

Seguindo com o desenvolvimento da unidade:

- Lembrar o que foi aprendido nas unidades anteriores sobre dados pessoais e sobre o planejamento da videochamada.
- Opcional: o aluno poderá criar uma apresentação como apoio a seu discurso e às perguntas e narrativa que irá apresentar para a pessoa nativa de espanhol.
- Trazer para este ensaio de videoconferência as tarefas realizadas nas unidades anteriores, como roteiro e ferramentas.

O agente comunicativo (professor) e o aprendiz, irão simular a videoconferência, para o qual é indispensável que antes:

1. Tenham em mãos todos os recursos e material já preparado em unidades anteriores para realizar a videoconferência ensaio.
2. O aprendiz fará a apresentação pessoal e o professor irá orientá-lo, nas entonações linguísticas criadas pelo aprendiz (declaração declarativa / declaração interrogativa / declaração enfática e suspensa) caso venha a precisar de enfatizar mais em alguma delas.
 - Usando código não verbal, relacionar gestos da pessoa, demonstração de emoção para associá-los com os signos e selecionar aquele que melhor se aproxima à entonação interrogativa (ou às outras entonações escolhidas pelo professor com antecedência).



- Passar ao seguinte nível: a representação das entonações linguísticas que podem ser representadas usando retas e círculos para percepção do aluno.
- Linhas para: declaração / Inclinação / Inflexão
- Pontos para: picos
- A continuação um dos exemplos de entonação interrogativa que pode usar o professor para representar: ¿Cómo te llamas? Esse exercício retoma as frases do roteiro já criado pelo aluno para a tarefa final e ele mesmo pode desenhar as linhas e os pontos usando folha e uma caneta.



- Para as outras entonações linguísticas o professor e o aluno deverão escolher algumas das já criadas pelo aluno para fazer na videoconferência e assim poder preparar ao aluno na entonação de desses enunciados.
3. Simulação de videoconferência entre professor e aprendiz usando os recursos e ferramentas desenhados pelo aprendiz para conseguir interagir com a pessoa nativa.
 4. Avaliar o ensaio identificando fatores cognitivos e emocionais que o aluno deseje focar mais ou melhorar para a tarefa final.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2008) e Oxford (1990).

Nessa tarefa final (TF), foram contempladas não só a aprendizagem e potencialização das habilidades para o desenvolvimento da língua oral, senão também a capacidade de pôr em prática as estratégias aprendidas em cada unidade e sua relação com as competências estratégicas e competências específicas. Essa é uma tarefa que por trabalhar intensamente a competência interativa, precisa da conexão da competência estratégica, pois a videoconferência convida naturalmente o aluno, a criar e responder física, cognitiva e afetivamente à conversação. As unidades anteriores permitiram formar as bases para aquisição da língua oral, mesmo assim, o aluno, ao conversar com a pessoa nativa, que não tem conhecimento do português, encontra-se exposto a novas situações e à construção de um novo discurso com o novo interlocutor, pois isso é comunicação e saber como responder ante essa situação é o trabalho e contribuição das estratégias de aprendizagem.

Quadro 21 – Sessão Videoconferência

TAREFA FINAL (TF)		
Sessão: 7	Duração: 1 hora	
Videoconferência		
Temas: apresentação pessoal e diálogo com pessoa nativa de espanhol em videoconferência.		
Objetivo de aprendizagem:		
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar e participar de uma sessão de videoconferência para dialogar formalmente e pela primeira vez com uma pessoa nativa de espanhol que não tem conhecimento no idioma português. • Perceber e produzir respostas simples a partir de perguntas feitas pelo interlocutor. • Perceber informações específicas para criação e produção de novas perguntas para interação com o interlocutor. 		
Elemento motivador sequencial: Gravação de vídeo usando a ferramenta: Meet.	Link: https://meet.google.com/	
Proposta de desenvolvimento da pronúncia por competências*		
Competências específicas	Estratégias de aprendizagem	
<i>Fazer ênfase especial na prática da competência estratégica e na competência interativa com as quais também irão se beneficiar as outras competências.</i>	<i>Estratégias que ajudam a cumprir os objetivos das competências fônicas.</i>	
COMPETENCIAS ESTRATEGICAS CE	Competência mediadora: Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> • Afrontar novas situações comunicativas fazendo uso da oralidade. 	Estratégia de compensação (Direta): Adivinhação de forma inteligente: Compreender, revisar o que foi aprendido e praticá-lo em diferentes contextos. Estratégias cognitivas (diretas) Prática Prática natural
	Competência Interativa: — Promover a interação criando perguntas geradoras de rela interesse que gostaria de realizar ao interlocutor.	Estratégias sociais (Indireta): Pedir esclarecimentos ou verificação: — Interagir com outros Formular perguntas Estratégias de compensação (diretas): Adivinhação de forma inteligente — Uso de dicas Superação de limitações na fala: — Obtenção de ajuda — Uso de mímicas ou gestos — Ajuste da mensagem — Uso de sinônimos

CL	<p>Competência perceptiva: — Nível suprasegmental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção e produção de discursos envolvendo as temáticas trabalhadas nas outras tarefas. 	<p>Estratégia de compensação (Direta):</p> <p>Adivinhação de forma inteligente Compreender, revisar o que foi aprendido e praticá-lo em diferentes contextos. Uso de dicas linguísticas.</p>
	<p>Competência Gramatical x Perceptiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente indicativo (<i>ser/estar/llamar/trabajar/vivir/Tener/preferir</i>) e novos que venham a surgir na conversação. 	<p>Estratégias metacognitivas (indireta):</p> <p>Centralização da aprendizagem: — Prestando atenção.</p>
	<p>Competência léxica x interativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indivíduo e dimensão física: ciclo da vida e reprodução (nascer, crescer, ter filho...). • Caráter e personalidade e adjetivos. 	<p>Estratégias de memória (Direta):</p> <p>Aplicando imagens e sons:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vincular a palavra nova com palavras ou sons familiares de qualquer idioma.
CD	<p>Competência Produtiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar opiniões. • Discernir e opinar sobre uma situação. • Expressar acordo / desacordo. • Fazer uso de elementos já aprendidos, das outras competências, para conseguir interagir. 	<p>Estratégias afetivas (indireta):</p> <p>Incentivo a si mesmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e gerir eficazmente os seus sentimentos, motivações, interesses e emoções. • Assumir riscos com sabedoria. <p>Estratégias de compensação (diretas): Adivinhação de forma inteligente — Uso de dicas Superação de limitações na fala e na escrita. — Obtenção de ajuda — Uso de mímicas ou gestos — Ajuste da mensagem Uso de sinônimos</p>
	<p>Competência Interativa:</p>	<p>Estratégias de compensação (diretas): Adivinhação de forma inteligente — Uso de dicas Superação de limitações na fala e na escrita. — Obtenção de ajuda — Uso de mímicas ou gestos — Ajuste da mensagem Uso de sinônimos</p>
	<p>Competência perceptiva: — Compreensão sentido global do discurso.</p> <p>Competência interativa:</p>	<p>Estratégias afetivas (indireta): Empatia com os outros: Tornar-se consciente dos pensamentos e</p>

CT	<ul style="list-style-type: none"> — Identificar informações específicas sobre a outra pessoa e sobre sua cultura. 	sentimentos dos outros -Estar atento ao que os outros sentem. Estratégias cognitivas (diretas) Prática — Prática natural
Desenvolvimento da videoconferência.		
<ul style="list-style-type: none"> — Acompanhar o aprendiz de início ao fim na tarefa final. — Durante a videoconferência: não poderá ter interferência do professor, a não ser que tenha sido um acordo entre aluno e professor ou caso o aluno solicite apoio para responder alguma dúvida de caráter técnico o logístico. — O objetivo é deixar o aluno e o interlocutor se sentirem à vontade, sem pressão e sem correção fonética ao longo da sessão, mesmo que o professor identifique aspectos de caráter fonético diferentes ao estudado antes. — O apoio do professor ou sua participação direta será decidido entre ele e o aluno. — Também, existe a possibilidade de o docente não participar da videoconferência como professor e sim como um outro interlocutor participante da conversação. — Cabe ao professor, passar tranquilidade e confiança ao aluno, mesmo que em unidades anteriores tenham sido trabalhadas as estratégias afetivas, cada sessão traz um novo desafio e novas aprendizagens. <p>A sessão de avaliação será feita logo após a videoconferência na presença do aluno e do professor, além disso haverá uma tarefa de autoavaliação na qual se encontra uma relação entre competências e estratégias para criação de tarefas derivadas.</p>		

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2008) e Oxford (1990).

Quadro 22 – Sessão tarefa autoavaliação

TAREFA DE AUTOAVALIAÇÃO (TA)	
SESSÃO: 8	Duração: 1 hora
Estratégias de aprendizagem.	
<ul style="list-style-type: none"> • Participantes → aluno ou grupal. • Quando realiza? → preferivelmente logo após a tarefa final (videoconferência). <p>Competência perceptiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir e monitorar o seu trabalho. 2. Identificar o que funcionou, o que não e como melhorar suas destrezas. <p>Permite a coavaliação entre os alunos. No caso de aulas individuais, poderá participar o professor.</p>	<p>Estratégias metacognitivas (indireta):</p> <p>Avaliando seu aprendizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Automonitoramento: <ul style="list-style-type: none"> — Aprender com os erros, responsabilizar-se pelos próprios erros. ✓ Autoavaliação: <ul style="list-style-type: none"> — Avaliar o processo <p>Estratégias Afetivas (indiretas)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Controle da temperatura emocional: — Discussão dos próprios sentimentos com alguém (professor). <p>Estratégias sociais (indiretas)</p>

	✓ Empatia com outros: — Conscientização dos sentimentos dos outros.
TAREFAS DERIVADAS (TD)	
<ul style="list-style-type: none"> • Quando? → Logo após a avaliação da tarefa. – Participantes → o aluno em função do nível e do grau de maturidade. Neste caso a proposta é para adultos de nível A1. – O que propõem → propor a realização de atividades complementares para cobrir as carências identificadas na avaliação. 	

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2008) e Oxford (1990).

A continuação encontra-se a relação entre as tarefas, as competências trabalhadas e as estratégias de aprendizagem. Lembrando que a proposta didática se fundamenta na abordagem oral e na sequência de tarefas formulada por Cantero (2019), através das seguintes fases: tarefa prévia (TPv); tarefas capacitadoras (TC); tarefas possibilitadoras (TP); tarefa final (TF); tarefa de autoavaliação (TA); e tarefas derivadas (TD), como se observa no quadro abaixo.

É importante mencionar, que foram usadas siglas para uma melhor representação visual da sequência, assim para as competências estratégicas: competência linguística (CL); competência discursiva (CD); competência cultural (CT) e competência estratégica (CE). Também, para competências específicas: (PP) refere-se às competências produtiva e perceptiva; competência interativa (CI) e competência mediadora (CM).

4.3. Relação das competências fônicas com as estratégias de aprendizagem

Por fim, segue abaixo a relação das estratégias de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento da língua oral e para a consecução dos objetivos propostos.

Quadro 23 – Sessão Videoconferência

TAREFAS PRÉVIAS	COMPETÊNCIAS				ESTRATÉGIAS					
					DIRETAS			INDIRETAS		
	Ppv	PP	CI	CM	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
SESSÃO 1-2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Objetivos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema através da percepção de estímulos de caráter cognitivo e emocional. • Dar as boas-vindas para promover um sentido de pertencimento de modo que consiga se sentir 										

interessado na aprendizagem e na proposta.

- Perceber e produzir características do acento de frase.
- Compreender discursos e inferir informações.

TAREFAS POSSIBILITADORAS	COMPETÊNCIAS				ESTRATÉGIAS					
					DIRETAS			INDIRETAS		
SESSÃO 3-4	Ppv	PP	CI	CM	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

Objetivos de aprendizagem:

- Inferir informações relevantes a partir de elemento motivador.
- Perceber e produzir respostas simples de perguntas geradoras.
- Produzir enunciados simples.
- Identificar o acento oracional.

TAREFAS CAPACITADORAS	COMPETÊNCIAS				ESTRATÉGIAS					
					DIRETAS			INDIRETAS		
SESSÃO 5-6	Ppv	PP	CI	CM	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓

Objetivos de aprendizagem:

- Inferir informações relevantes a partir do elemento motivador.
- Perceber e produzir respostas simples a partir de perguntas geradoras.
- Perceber e produzir diferentes tipos de entonação linguística.
- Perceber e Produzir enunciados simples com base no discurso.

TAREFA FINAL	COMPETÊNCIAS				ESTRATÉGIAS					
					DIRETAS			INDIRETAS		
SESSÃO 7	Ppv	PP	CI	CM	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓

Objetivos de aprendizagem:

- Realizar e participar de uma sessão de videoconferência para dialogar formalmente e pela primeira vez com uma pessoa nativa de espanhol que não tem conhecimento no idioma português.
- Perceber e produzir respostas simples a partir de perguntas feitas pelo interlocutor.
Perceber informações específicas para criação e produção de novas perguntas para interação com o interlocutor.

TAREFA AVALIATIVA	COMPETÊNCIAS				ESTRATÉGIAS					
					DIRETAS			INDIRETAS		
SESSÃO	Ppv	PP	CI	CM	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
8	✓	✓	✓					✓	✓	✓
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir e monitorizar o seu trabalho. 2. Identificar o que funcionou, o que não e como melhorar suas destrezas. 3. Conscientização dos sentimentos dos outros <p>Permite a coavaliação entre os alunos. No caso de aulas individuais, poderá participar o professor.</p>										
TAREFAS DERIVADAS	COMPETÊNCIAS				ESTRATÉGIAS					
					DIRETAS			INDIRETAS		
SESSÃO	Ppv	PP	CI	CM	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
9		✓	✓							
<ul style="list-style-type: none"> – Propor a realização de atividades complementares para cobrir as carências identificadas na avaliação. 										

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2008) e Oxford (1990).

Esses grupos de estratégia estão inter-relacionados e se apoiam mutuamente. Oxford (1990), enfatiza a importância de combinar ambas as estratégias para uma aprendizagem de línguas eficaz.

Seção V

Análise e reflexões

5. ANÁLISE E REFLEXÕES

A análise foi feita a partir de três processos, *primeiro*, a partir da identificação dos processos de ação e interação das competências comunicativas e sua hierarquização; *segundo*, na identificação da dimensão fonética (competência fônica) em cada uma das competências comunicativas e *terceiro*, na relação das competências fônicas com as estratégias de aprendizagem. Os três processos foram elaborados através de descritores e com base na abordagem comunicativa e no enfoque oral (Cantero, 2008, 2014).

5.1. Descritor de competências gerais ou estratégicas

Os descritores foram criados a partir de ações necessárias para cada competência e desde o tipo de tema e atividade comunicativa necessária para o ensino e aprendizagem da pronúncia.

Primeiro, sobre *os processos de ação e interação das competências comunicativas*, as CCs apresentam uma hierarquia de acordo com os saberes e o saber fazer. Para cada competência existe um grau de complexidade e um grau de relação com as outras competências. No estudo das competências gerais de Cantero (2014), elas se relacionam com outras do mesmo nível e com uma certa hierarquia.

Quadro 24 - Descritor de competências estratégicas

<i>Competências comunicativas gerais (estratégicas)</i>		
Competência Comunicativa	Capacidade (Saber / Saber fazer)	O que?
Competência linguística	Conhecer, e relacionar	o código (uso do código).
Competência discursiva	Relacionar sintagmáticamente → Produzir e reconhecer →	as unidades do código discursos
Competência cultural	Conduzir	os saberes implicados na comunicação.
Competência estratégica <i>Eixo e motor das outras competências.</i>	Relacionar → Gerenciar →	todas as competências as diferentes situações comunicativas

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

Essa relação permitiu entender que o processo de aquisição da língua oral está intimamente relacionado com o tipo de atividade comunicativa e encontrou-se que as competências gerais têm a ver mais com o conhecimento, reconhecimento, relação, condução e gerenciamento de saberes

do aprendiz e com aqueles processos que ele vai construindo individualmente e sem necessariamente depender de um interlocutor. Em geral, consiste na construção das habilidades base que lhe permitiram criar discursos inteligíveis a partir de processos de ação e do gerenciamento de diferentes situações comunicativas em CE.

5.1.1. Descritor de competências específicas

No caso das competências específicas, elas também se relacionam com outras do mesmo nível mediante hierarquia similar (Cantero, 2014).

Quadro 25 - Descritor de competências específicas

<i>Competências comunicativas específicas</i>			
Competência Comunicativa	(Capacidade) Saber / Saber fazer	O que?	Atividades comunicativas do tipo
Competência perceptiva	compreender	discursos	unidirecional
Competência produtiva	produzir	discursos	unidirecional
Competência interativa	gerenciar	a comunicação com um ou mais interlocutores	bidirecional
			Frequentemente multidirecionais
Competência mediadora	Compreender e fazer compreender	O conteúdo linguístico e discursivo e/ou cultural do discurso próprio e do discurso alheio. Seja empregando o mesmo código do discurso ou outros códigos.	bidirecional

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

Pode se notar como as competências específicas apresentam processos particulares, a Competência perceptiva e a Competência produtiva são de tipo unidirecional enquanto a Competência interativa e Competência mediadora envolvem processos de ação e interação em um nível mais complexo de integração entre compreender, produzir e gerenciar a partir dos saberes e das construções feitas em competências gerais (estratégicas).

Esses processos são compostos por tipos de saberes e construções que levam ao objetivo prioritário da pronúncia (CANTERO, 2014), conseguir uma competência estratégica que permita

ao aluno construir uma nova pronúncia na língua-alvo, adequada ao contexto e ao interlocutor. Lembrando que a competência estratégica é o eixo e o motor das outras competências. Com base nesse objetivo, criou-se o segundo grupo de descritores, os quais contém exemplos específicos da dimensão fonética de cada uma das competências comunicativas.

O propósito dos descritores foi identificar os elementos necessários em pronúncia para aquisição da língua oral e mostrar para os professores, leitores deste trabalho, quão importante é se aproximar do conhecimento teórico e prático da língua oral desde um enfoque oral. A análise dos descritores mostrou a importância de conhecer e se aproximar a esses conceitos-chaves para ajudar a professores, e eles conseqüentemente, aos seus alunos na potencialização das competências fônicas na base do E/LE. Com os descritores não se pretende que o leitor deste trabalho venha dominar esses conceitos ou exemplos de atividades comunicativas, mas que pousam conhecerem os processos que há por trás do ensino e da aprendizagem da língua oral e de como existe uma outra maneira de ensinar que não seja unicamente se apoiar na leitura ou na escrita para ensinar a pronúncia. Também, lhe mostrar que a pronúncia não se reduz à correção fonética ou ao ensino único dos sons do alfabeto ou ao fato de saber pronunciar fonemas. O propósito dos descritores foi entender como funcionam os processos e determinar quais as características que venham a contribuir para a criação de novas tarefas na aquisição do espanhol.

A proposta didática foi pensada para nível iniciante de espanhol, por isso, não foram retomados todos os elementos dos descritores e sim aqueles necessários para cada tipo de atividade. No caso da competência linguística em pronúncia foram tidos em conta elementos associados a sons, tipos de variantes, o acento e entonação linguística. A entonação linguística compreende as características melódicas cujo rendimento fonológico permite caracterizar e distinguir as unidades funcionais da entonação, seus “signos linguísticos” (FONSECA & CANTERO, 2011, p. 86).

5.2. Análise de descritores para competências fônicas gerais ou estratégicas

Desde o enfoque oral, foi possível criar atividades de reconhecimento de acentuação oracional, não através dos grafemas em si, mas sim por meio do uso de objetos (por meio de círculos e cores) em frases afirmativas e interrogativas e não em palavras isoladas, mas em palavras associadas ao contexto. Desse modo, configuram a competência linguística em pronúncia no Quadro 26.

5.2.1. Descritor e análise de pronúncia na competência linguística

Quadro 26 - Descritor de pronúncia na competência linguística

<i>Competência linguística</i>			
Competência fônica	Se refere:	Do que?	Configuram:
Competência linguística	Unidades paradigmáticas	do código	<ul style="list-style-type: none"> – Os sons – Tipo de variantes – Unidades funcionais (fonemas) – O acento de palavras e os grupos rítmicos – A entonação linguística – Os tonemas e os padrões melódicos <p>*Tonemas: inflexão que adota uma unidade melódica logo da última sílaba com acento. Por exemplo, ‘Paula ganó el concurso de relato’.</p>
Exemplo:			
<ul style="list-style-type: none"> – O conhecimento das unidades, seu reconhecimento – A capacidade de usá-las com outras unidades (outros códigos). 			

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

Com relação à competência linguística, *em tarefas prévias* foram tidos em conta os aspectos relacionados com o fenômeno de foco estreito, ou seja, da ênfase em um segmento concreto da informação ou daquela palavra que sobressai entre outras de um enunciado, isso para ajudar ao aprendiz a notar que há uma diferença ao comunicar as ideias. Sem foco estreito, ao correr o risco de transmitir certa insegurança e dúvida ao falar uma frase afirmativa ou com foco estreito naquela ou aquelas palavras que fazem com que o aprendiz comunique suas ideias de uma maneira mais tranquila e confiante fazendo uso de sinónimos.

5.2.2. Descritor e análise de pronúncia na competência discursiva

Entendeu-se em pronúncia de CD que elementos como foco estreito, ao ser trabalhados podem fazer com que os alunos, junto à inteligibilidade tragam na comunicação, sentimentos de segurança (estratégias afetivas).

A seguir, o Descritor de pronúncia na competência discursiva no Quadro 27.

Quadro 27 - Descritor de pronúncia na competência discursiva

<i>Competência discursiva</i>			
Competência fônica	Se refere:	Do que?	Configuram:
Competência discursiva	Unidades sintagmáticas	do código	<ul style="list-style-type: none"> – Variantes fonéticas contextuais e a fonotaxis (restrições específicas em um idioma (/st/ não ocorre no idioma japonês). – O acento de frase e os fenômenos de foco, particularmente o foco estreito (quando se ressalta um segmento concreto da informação, quer dizer, quando uma palavra sobressai entre as outras de um enunciado. – A hierarquia fônica e o jogo de sotaques.
Exemplo:			
<ul style="list-style-type: none"> – Estruturação fônica – Integração do discurso. – *O fenômeno chave: entonação pre-lingüística³⁶ em 2 sentidos: <ul style="list-style-type: none"> a) Discurso estruturado mediante grupos fônicos que permitem (ou impedem) a inteligibilidade. b) Cada grupo fônico definido por um acento de frase. 			

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

Até aqui, a autora desta pesquisa percebeu que não se trata de o professor se tornar um especialista em fonética, mas de conhecer aspectos indispensáveis e saber que a pronúncia é ampla e que conta com descritores que podem auxiliá-lo no planejamento de tarefas facilitando o processo e caminhando para o objetivo prioritário da pronúncia (Cantero, 2008).

5.2.3. Descritor e análise de pronúncia na competência cultural

Em competência cultural, em *tarefa capacitadora (TC)* e *tarefa final (TF)*, foram retomados elementos da entonação paralingüística em indicadores sonoros de reações fisiológicas e emocionais (riso, suspiro, espirro). Poyatos (1994) considera que o soluço, o espirro e a fricção de dentes são também diferenciadores paralingüísticos porque suas emissões têm um significado e uma repercussão cultural. Esses elementos mostram como a comunicação em pronúncia é ampla e inclui aspectos que vão além da competência linguística; a pronúncia apresenta caráter

³⁶ A entonação pré-lingüística engloba os fenômenos do sotaque, ritmo e entonação que funcionam solidariamente como elementos fônicos que estruturam o discurso, a margem de qualquer outra dimensão significativa (FONSECA DE OLIVEIRA; CANTERO, F., 2011, p.85).

entonativo paralinguístico de tipos emocional e fisiológico com as quais o aprendiz vai se encontrar, por exemplo numa troca com o interlocutor da língua-alvo.

Na didática da pronúncia, a entonação ocupa um lugar de atenção primordial, pois tanto na expressão como na compreensão oral supõe a barreira mais persistente entre os interlocutores, quando ainda não tem se adquirido uma mínima competência fónica. Por outra parte, o que é chamado de sotaque estrangeiro, depende fundamentalmente do ritmo e da entonação do falante (CANTERO, 2008, p. 36, tradução própria)³⁷.

Por outra parte, nessas tarefas podem ser trazidos alguns exemplos do que acontece não só com as pessoas, mas também com os animais de estimação (cachorros e gatos) em situações reais. Os sons emitidos para atrair a atenção do pet na Colômbia, é diferente do Brasil. Contemplar esses aspectos mostra aos alunos que a aprendizagem da língua oral não se reduz a um aspecto gramatical ou só ao fato de saber pronunciar as palavras. “Deste modo, entendia-se que se aprendia a falar numa outra língua pela prática das estruturas gramaticais, depois aplicadas na conversação. Assim, durante muitos anos, a prática da oralidade foi tida em função da gramática” (FERREIRA, 2019, p.42).

Isso faz parte de componentes culturais que, através dos descritores podem ser potencializados aspectos relacionados com a competência cultural. Temas específicos dessa competência possibilita a interação em aspectos da identidade da pessoa e de componentes da sua cultura.

Quadro 28 - Descritor de pronúncia na competência cultural

<i>Competência cultural</i>			
Competência fônica	Se refere:	Do que?	Configuram:
Competência cultural	Variantes estilísticas	do código	Relacionadas com a identidade do indivíduo: <ul style="list-style-type: none"> – Variantes melódicas, relacionadas com a entonação paralinguística (entonação emocional, entonação de cortesia, e entonação de foco). – Variante fonética (de timbre) relacionada com o registro e/ou estilo de fala, exemplo: a nasalização em outras variedades (exemplo: fala urbana).
Exemplo:			

³⁷ En la didáctica de la pronunciación la entonación ocupa un lugar de atención primordial, pues tanto en la expresión como en la comprensión oral supone la barrera más persistente entre los interlocutores, cuando aún no se ha adquirido una mínima competencia fónica. Por otra parte, lo que llamamos acento extranjero depende fundamentalmente del ritmo y la entonación del hablante.

- Imitação de outros sotaques. Para focalizar ou reforçar a mensagem. Fazer por exemplo:
 - Uma brincadeira/piada
- - Imitar a pronúncia de um personagem conhecido.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

5.2.4. Descritor e análise de pronúncia na competência estratégica

Sobre a pronúncia na competência estratégica consistiu na criação de atividades comunicativas presentes em cada uma das competências, para conseguir relacionar as pronúncias de cada competência. Essas atividades, todas integradas e não isoladas, foram criadas para potencializar o objetivo da competência estratégica, de auxiliar ao aluno na criação de uma nova pronúncia, adequada às situações comunicativas propostas nas diferentes tarefas, mas especialmente na tarefa final, na videoconferência em que ele não só irá a empregar os recursos expressivos de cada competência senão também ao uso dos códigos verbais, neste caso como os prelinguísticos (integração do discurso); paralinguísticos (entonação e pronúncia expressiva) e os não verbais, neste caso os kinésicos (gestos).

Quadro 29 - Descritor de pronúncia na competência estratégica

<i>Competência estratégica</i>			
Competência fônica	Está relacionada com	Do que?	Configuram:
Competência estratégicas	Recursos expressivos do individuo	Em comunicação oral	Para se adaptar ao contexto: <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a pronúncia linguística, discursiva e cultural, em cada situação comunicativa. - Empregar os recursos expressivos de cada competência para se adequar ao contexto e ao interlocutor selecionando os códigos correspondentes e empregá-los com eficácia. - Usar os recursos fônicos de um ou vários códigos (verbais e não verbais para afrontar a elaboração de outro código.
Objetivo prioritário do ensino da pronúncia:			
<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir uma competência estratégica que permita ao aluno construir uma nova pronúncia na língua-alvo, adequada ao contexto e ao interlocutor. 			

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

Como visto até aqui, as tarefas da proposta didática contêm alguns elementos de cada competência fônica, isso porque em qualquer situação seria impossível abranger todos os elementos e porque o desenvolvimento da língua oral depende de fatores associados a tempo, a

processos de aprendizagem, como nas estratégias, e ao ensino, na criação e planejamento de tarefas que vejam contribuir na potencialização dessas competências e na aquisição da língua oral.

5.3. Análise de descritores para competências fônicas específicas

Sobre as competências fônicas em competências específicas e com base em Cantero (2008), elas se referem a atividades concretas em que se atualiza a comunicação. Como mencionado ao longo desta proposta, elas vão além das quatro habilidades tradicionais (falar, entender, escrever e ler) e passam a conformar duas habilidades: produção e percepção; em dois códigos diferentes, língua oral e língua escrita. Na nova formulação do MCER, as atividades de produção e percepção, são acrescentadas as de “mediação” e de interação”, como atividades comunicativas diferenciadas (CANTERO, 2014, p.47).

Cabe lembrar que, assim como ocorre com as *competências comunicativas específicas*, que estão presentes em cada uma das *competências gerais (estratégicas)*, o mesmo também acontece nas *competências fônicas específicas*, que também se repetem e estão presentes em cada uma das *competências fônicas gerais*.

Para as competências fônicas específicas também foram criados descritores que contêm atividades específicas.

5.3.1. Descritor e análise de pronúncia na competência produtiva

Quadro 30 - Descritor de pronúncia na competência produtiva

<i>Competência produtiva</i>		
Competência fônica	Está relacionada com:	Configuram:
Competência produtiva	A produção e o uso adequado das:	<ul style="list-style-type: none"> – Unidades paradigmáticas (em competência linguística). – A unidades sintagmáticas (em competência discursiva) – As variantes estilísticas relacionadas com os códigos grupais ou identitários (em competência cultural).
Exemplo:		
<ul style="list-style-type: none"> – Unidades paradigmáticas (os sons, acento, entonação). – Unidades sintagmáticas (o foco estreito e o jogo de sotaques / variedades do espanhol). – Variantes estilísticas (entonação emocional e aspectos da identidade do aprendiz). 		

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

A competência produtiva na proposta didática foi trabalhada nas competências fônicas estratégicas que progressivamente foram permitindo a construção do discurso em situações comunicativas particulares. Para o planejamento das tarefas em CP, teve-se em conta a descrição da Prática precomunicativa / comunicação autêntica proposta por Littlewood (1992), na qual, o ensino da língua oral apresenta os processos: a) *prática precomunicativa*, b) *prática comunicativa*, c) *comunicação estruturada* e c) *comunicação autêntica*.

Na competência fônica produtiva foram propostas atividades de *prática precomunicativa*. Foram criadas atividades que promovem a descrição de imagens e ícones associados à videochamada a partir de um vocabulário específico e se tornando por isso uma informação previsível e de fácil compreensão (Ver tarefas possibilitadoras).

Com respeito à *prática comunicativa*, atividade ainda com certo grau de previsibilidade, pretende-se usar uma ficha fotográfica (só fotos pessoais) como apoio para que os alunos consigam se apresentar e fornecer informações básicas trabalhadas na sessão. (Ver., *Tarefa prévia e tarefas possibilitadoras*).

Esses processos estiveram presentes nas duas primeiras tarefas se integrando com o nível de dificuldade e focando na competência produtiva do aluno, ou seja, na capacidade de produzir unidades, enunciados e discursos próprios; isto é, a capacidade de se fazer entender. Para isso, trabalhou-se a *comunicação estruturada*, a qual é menos previsível e possibilita no aluno, a criação de perguntas geradoras e uma comunicação mais tranquila com o seu interlocutor. Isso foi evidenciado na tarefa capacitadora e na tarefa final.

Sobre a *comunicação autêntica*, proposta na tarefa final, a competência produtiva toma força na competência estratégica, pois ao ter pouco grau de previsibilidade, permite que o aluno traga diferentes características e aprendizagens de todas as competências fônicas e consiga relacioná-las.

Cada um desses processos leva ao desenvolvimento da competência fônica. Entendeu-se com o desenho da proposta didática que, o desenvolvimento da competência fônica depende do trabalho realizado a partir de cada uma das competências e com o tipo de atividade comunicativa.

Entendeu-se que a pronúncia em competência comunicativa é paralela aos primeiros passos de aquisição do E/LE.

5.3.2. Descritor e análise de pronúncia na competência perceptiva

Quadro 31 - Descritor de pronúncia na competência perceptiva

<i>Competência perceptiva</i>		
Competência fônica	Consiste em	Configuram:
Competência perceptiva	Identificar e compreender:	<ul style="list-style-type: none"> – Unidades paradigmáticas (em competência linguística). – A unidades sintagmáticas (em competência discursiva) – As variantes estilísticas relacionadas com os códigos grupais ou identitários (em competência cultural).
Exemplo:		
<ul style="list-style-type: none"> – Não sempre a informação acústica que tem o ouvinte e suficiente para identificar as unidades ouvidas. 		

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

Trata-se então, de recuperar essa informação acústica insuficiente e elaborar um sentido. Para isso foram criadas atividades auditivas específicas em tarefa previa, tarefa possibilitadora e em tarefa capacitadora. Os vídeos e especialmente os áudios de pessoas nativas incluídos nas tarefas prévias e nas tarefas possibilitadoras, foram projetados para corresponder ao obtivo de aprendizagem dos alunos em nível iniciante A1.

Com relação à pronúncia em competência mediadora, nas primeiras tarefas TP e TC, sugeriu-se fazer uso do fenômeno *baby talk*, esse fenômeno empregado com as crianças, pode ser adaptado para o aprendiz adulto no caso em que eles não consigam compreender um trecho em particular de uma frase e fazendo com que as palavras possam ser articuladas em um ritmo mais lento, de forma melódica e emocional, esticando as vogais e encurtando as frases e usando uma voz mais aguda. E o *foreigner talk* no uso de estratégias de acompanhamento e cooperação com o interlocutor quando for necessário.

5.3.3. Descritor e análise de pronúncia na competência mediadora

Quadro 32 - Descritor de pronúncia na competência mediadora

<i>Competência mediadora</i>		
Competência fônica	Consiste em	Configuram:

Competência mediadora	Relacionar (e interrelacionar) →	<ul style="list-style-type: none"> – As pronúncias linguísticas, prelinguísticas e paralinguísticas entre códigos diversos (idiomas diferentes, mas também códigos diferentes do mesmo idioma) com a finalidade de: entender ou fazer entender discursos que provocam mal-entendidos entre os interlocutores.
Exemplos de pronúncia mediadora:		
<ul style="list-style-type: none"> – Fenômenos como <i>baby talk</i> (empregar uma pronúncia que quer ser compreensível para as crianças). – Ou o <i>foreigner talk</i> (para os estrangeiros), a mudança de código, e no geral, todas as estratégias de acompanhamento e cooperação com o interlocutor. 		

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

Junto com a competência estratégica (competência geral), a competência interativa é chave no desenvolvimento das competências fônicas do aprendiz. Segundo Cantero (2014), é a via de entrada na aquisição de novas competências e de novos códigos. Em todas as tarefas, mesmo começando de nível básico, a competência interativa esteve presente em atividades comunicativas, de treinamento auditivo para o aluno se familiarizar com a língua-alvo e na construção dos saberes necessários para que os falantes consigam se expressar de maneira inteligível em situações reais de uso da língua, como em uma videoconferência (Tarefa final).

A competência interativa, é por tanto, um elemento fundamental na didática da pronúncia, desde uma perspectiva que equivale à didática da língua oral: a didática da pronúncia propõe um tratamento global da língua oral, centrada não na produção ou na discriminação de sons, senão na expressão e na compreensão oral em seu conjunto.

5.3.4. Descritor e análise de pronúncia em competência interativa

Quadro 33 - Descritor de pronúncia em competência interativa

<i>Competência interativa</i>		
Competência fônica	Consiste em	Configuram:
Competência interativa	Identificar e compreender:	<ul style="list-style-type: none"> – Em competência linguística, negociar as margens de dispersão das unidades fonológicas, os sons e os padrões melódicos. – Em competência discursiva, negociar a entonação pre-linguística (os acentos dialetais e/o estrangeiro). – Em competência cultural, negociar os estilos da fala e suas variantes estilísticas e identitárias.
Exemplo:		
<ul style="list-style-type: none"> – Negociação implícita entre interlocutores para facilitar a comunicação. 		

Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

Até aqui, foram apresentados os dois primeiros passos didáticos e necessários para a elaboração da proposta didática. Primeiro, no entendimento das competências comunicativas para o desenvolvimento da língua oral e segundo, na apresentação e análise dos descritores da pronúncia em cada uma das competências fônicas. O terceiro momento, está interligado aos dois primeiros momentos e à análise daquelas estratégias de aprendizagem que foram identificadas em cada tarefa.

Comprovou-se a extrema importância das estratégias de aprendizagem no trabalho e potencialização da língua oral. Como visto ao longo desta dissertação, foram mencionadas, nos descritores das competências, algumas atividades comunicativas estratégicas para nível iniciante A1, estratégias conectadas ao objetivo de cada competência fônica que contribuem para o trabalho do professor e para o entendimento do processo de aquisição da língua oral por meio do enfoque oral.

Agora, será apresentada a análise da relação entre as competências fônicas e as estratégias de aprendizagem relacionadas diretamente com as construções cognitivas e emocionais que o aprendiz pode vir a potencializar quando articuladas ao trabalho do professor.

Em primeiro lugar, as estratégias de aprendizagem, ao igual que as competências fônicas específicas, podem se repetir e se integrar mais de uma vez em uma mesma competência, tudo vai depender do processo e da situação comunicativa pela que atravessa o aprendiz na língua-alvo.

5.4. Análise da relação entre competências fônicas e estratégias de aprendizagem

A continuação, apresenta-se o terceiro passo que caracterizou o desenho da proposta didática, a análise da relação entre as competências fônicas e as estratégias de aprendizagem. Lembrando que, para chegar nessa análise, foi realizado um filtro que começou com os descritores das competências comunicativas gerais ou estratégicas, seguido pela identificação geral entre competências e estratégias para logo chegar até aqui, no aprofundamento das ações e habilidades consideradas na proposta.

5.4.1. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefas prévias

Quadro 34 – Análise das tarefas prévias

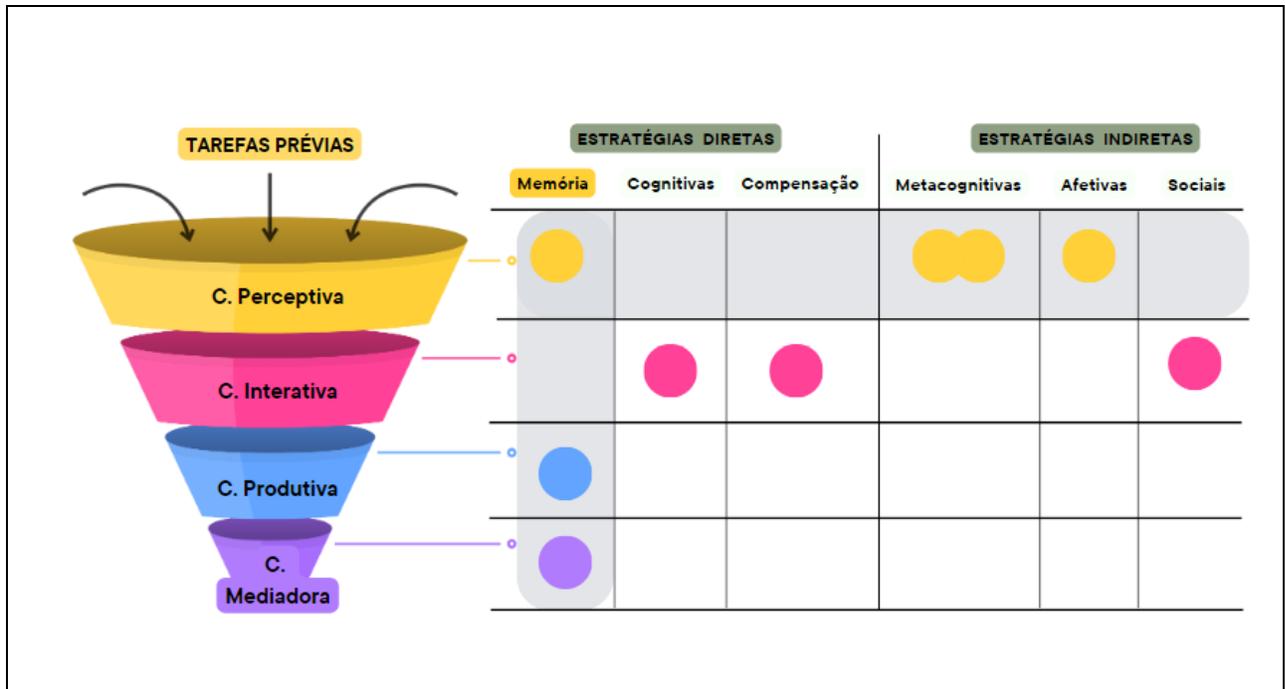
TAREFAS PRÉVIAS	ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS					
PRONÚNCIA EM COMPETÊNCIA	DIRETAS			INDIRETAS		
	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
PERCEPTIVA	Aplicação de imagens e sons			-Centralização da aprendizagem -Organização e planejamento	Diminuição da ansiedade	
PRODUTIVA	Criação de ligações mentais					
INTERATIVA		Prática natural	Adivinhação de forma inteligente.			Empatia com outros
MEDIADORA	Criação de ligações mentais					

Fonte: Elaboração própria

Em tarefas prévias, as *estratégias de aprendizagem* que mais prevaleceram foram as *estratégias de memória* em competências como: perceptiva, produtiva e mediadora. Nota-se como as atividades de criação de ligações mentais está presente em mais de uma competência. Também, a análise mostrou que em esse tipo de tarefas a competência perceptiva apresenta maior presença de estratégias como as estratégias metacognitivas (centralização da aprendizagem) e estratégias afetivas (diminuição da ansiedade). Na competência interativa também há presença das estratégias cognitivas (adivinhação de forma inteligente) e estratégias sociais (empatia com os /Desenvolvendo a compreensão cultural), como referido a continuação.

Com isso, entendeu-se que em tarefas prévias os aprendizes irão desenvolver todas as competências fônicas, mas não na mesma proporção e que cada uma das competências irá ativar mais de uma vez estratégias específicas. Por exemplo, neste caso por se tratar do início e introdução ao processo de aquisição, intervirem mais processos de percepção concentração e ligação assim como o trabalho de estratégias afetivas de descontração para diminuição da ansiedade. Na cor amarela: a competência que mais vezes precisou ser trabalhada e em forma descendente, a cor lilás, para a competência menos frequente em essa tarefa. O sombreado cinza indica a maior presença de estratégias para cada uma das competências.

Figura 17 – Resultado de tarefas prévias



Fonte: Elaboração própria

Percebeu-se também, que Oxford (1990) relaciona as estratégias de memória, especificamente as atividades de criação de ligações mentais, às atividades de ouvir (Listening) e ler (Reading). Mas, nessa primeira tarefa, esse tipo de atividade também pode estar presente em competências fônicas como na competência produtiva, em que o aluno precisa agrupar e associar informações para conseguir produzir o discurso. “Os alunos que identificam as palavras em um *listening*, mas não conseguem seguir uma conversação, tem desenvolvido uma competência perceptiva em sua competência linguística, mas não na sua competência discursiva’ (CANTERO, 2008, p. 79, tradução própria)³⁸.

5.4.2. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefas possibilitadoras

Entre as tarefas possibilitadoras e as estratégias de aprendizagem encontrou-se a seguinte relação expressa no Quadro 35.

³⁸ Los alumnos que identifican las palabras en un *listening*, pero no pueden seguir una conversación han desarrollado una competencia perceptiva en su competencia lingüística pero no en su competencia discursiva.

Quadro 35 – Análise das tarefas possibilitadoras

TAREFAS POSSIBILITADORAS	ESTRATÉGIAS					
	DIRETAS			INDIRETAS		
	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
PERCEPTIVA	Criação de ligações mentais	Recepção e envio de mensagens	Adivinhação de forma inteligente.	Centralização da aprendizagem		-Empatia com os outros.
PRODUTIVA	Aplicação de imagens e sons				Incentivo a si mesmo	
INTERATIVA			Adivinhação de forma inteligente.			
MEDIADORA		Prática natural				-Questionamento. -Empatia com os outros.

Fonte: Elaboração própria

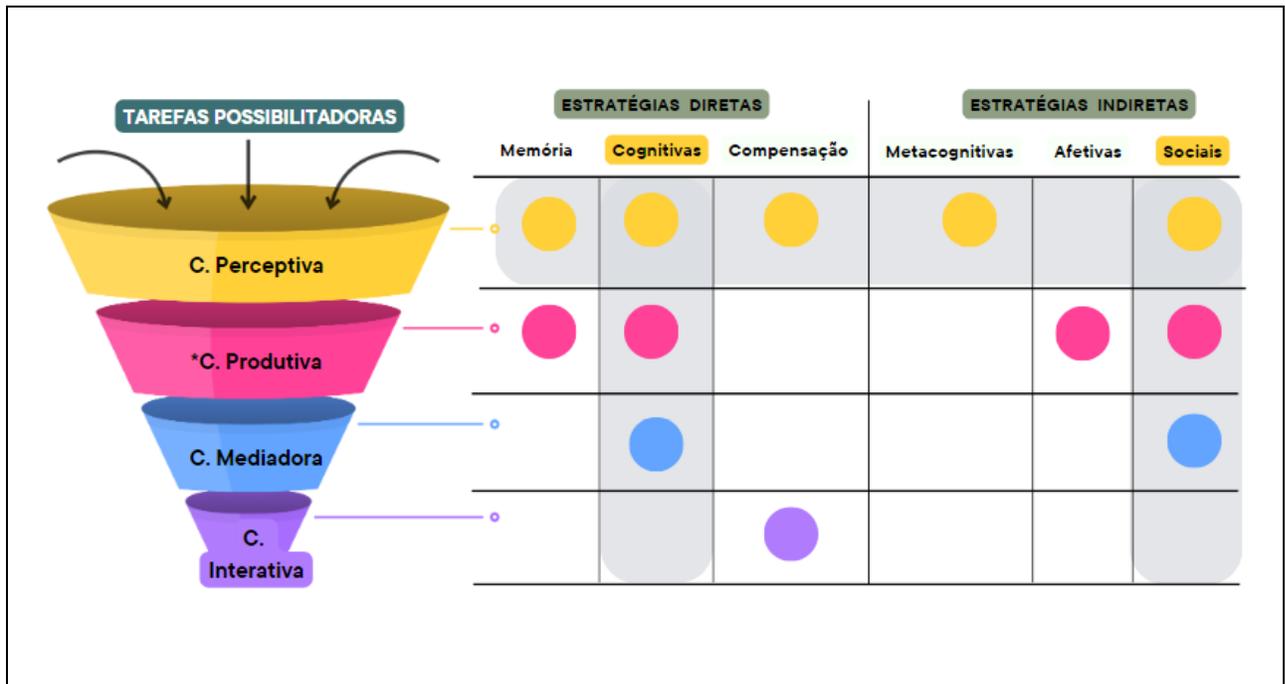
Em comparação com as tarefas prévias (PV), as tarefas possibilitadoras (TP) mostraram recorrência de estratégias comunicativas em competência perceptiva, produtiva e interativa. Significa que, mesmo sendo prematuro o processo de aquisição, é possível, através da competência perceptiva fortalecer as outras competências de maneira gradativa.

Tanto nas tarefas prévias como nas tarefas possibilitadoras, notou-se a necessidade de criação de novas estratégias comunicativas para a competência cultural (competência geral ou estratégica). Oxford (1990), em estratégias sociais (indiretas), propõe o questionamento, a cooperação com outros e a empatia com os outros. Só dentro desse último item propõe a o desenvolvimento da compreensão cultural, mas de uma maneira quase que unidirecional, envolvendo processos como ter empatia com os outros ao aprender sobre sua cultura; a observação do comportamento dos outros e a toma de consciência dos pensamentos e sentimentos dos outros assim como a realização de perguntas sobre estes últimos.

Neste caso, a competência perceptiva continua em primeiro lugar, mas, diferente das tarefas prévias, a competência produtiva ganha posição no segundo lugar, enquanto a competência mediadora e a competência interativa ficaram em terceiro e quarto lugar em presença de estratégias de aprendizagem. Nota-se como ainda continua sendo um processo unidirecional, em

que o estudante contará com processos cognitivos e de produção se que necessariamente tenha um interlocutor. Isso pelo tipo de atividades e pelas perguntas geradoras dessa tarefa.

Figura 18 – Resultado de tarefas possibilitadoras



Fonte: Elaboração própria

A pronúncia em competência cultural, por exemplo, não se limita só à potencialização da competência perceptiva e produtiva (unidirecionais) como visto na relação das estratégias de Oxford (1990), senão que envolve processos mais abrangentes e bidirecionais (competência interativa e competência mediadora) como visto na descrição das tarefas, neste caso, das tarefas possibilitadoras. Desse modo, a competência cultural:

Junto com a competência estratégica, temos apresentados a competência cultural como u outro componente comum que também serve de eixo/motor na competência comunicativa do falante, garantindo sua identidade pessoal e ideológica e que, em contextos de multilinguismo e multiculturalidade, deveria plantear-se como competência intercultural (CANTERO, 2008, p. 86, tradução própria)³⁹.

Concluiu-se que uma das razões que causa a redução da competência cultural às competências de caráter unidirecional, como acontece na proposta de Oxford (1990), sucede pelo

³⁹ Junto con la competencia estratégica hemos presentado la competencia cultural como el otro componente común que también sirve de eje en la competencia comunicativa del hablante, garantizando su identidad personal e ideológica y que, en contextos de multilingüismo y multiculturalidad, debería plantearse como competencia intercultural.

fato da sua teoria se baseia no trabalho das quatro habilidades tradicionais e não desde um enfoque oral. Então, contrário disso, a elaboração das tarefas e das atividades comunicativas específicas, por si só, promovem e convidam à criação de novas estratégias comunicativas a serem trabalhadas para potencializar a relação entre as estratégias de aprendizagem competências fônicas em *estratégias comunicativas*.

5.4.3. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefas capacitadoras

Quadro 36 – Análise das tarefas capacitadoras

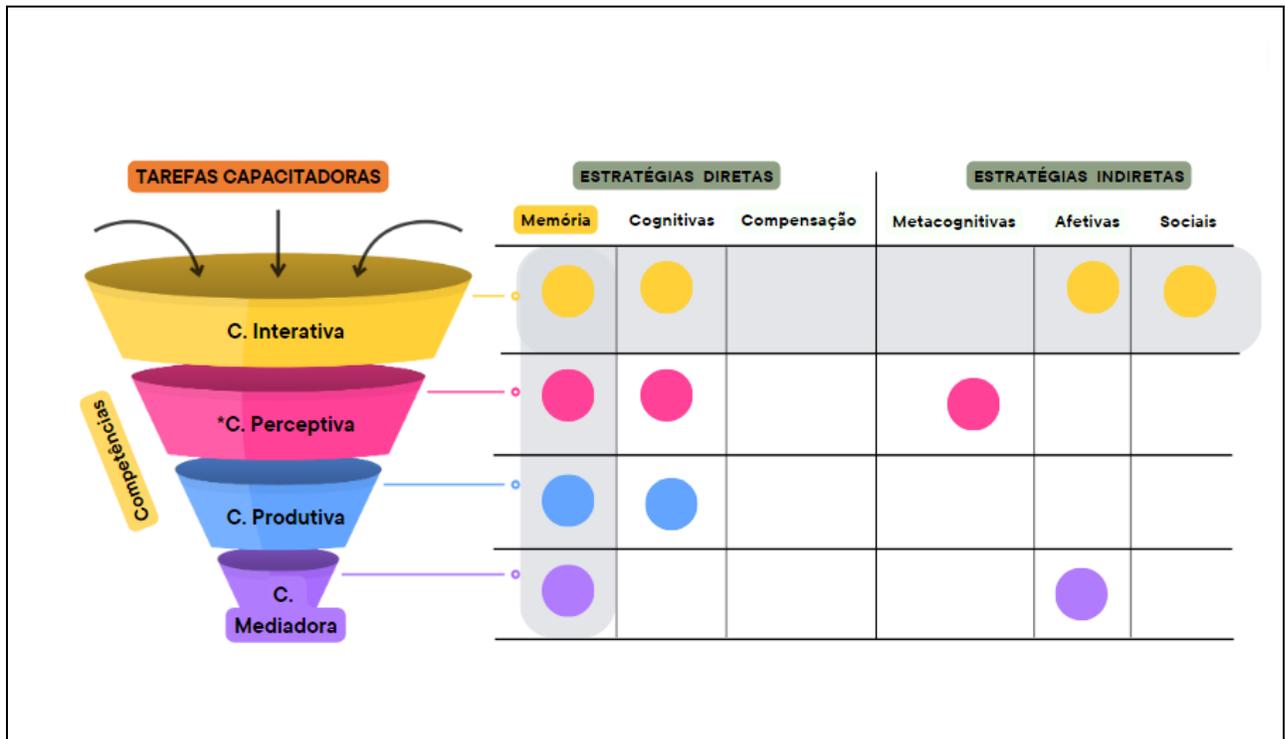
TAREFAS CAPACITADORAS	ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS					
PRONÚNCIA EM COMPETÊNCIA	DIRETAS			INDIRETAS		
	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
PERCEPTIVA	Aplicação de imagens e sons +1	-Recepção e envio de mensagens		Centralização da aprendizagem		
PRODUTIVA	-Aplicação de imagens e sons -Criação de ligações mentais	-Criação e estrutura para recepção e produção				
INTERATIVA	Aplicação de imagens e sons	Prática natural.			-Diminuição da ansiedade:	Pedir esclarecimentos ou verificação
MEDIADORA	Criação de ligações mentais				-Incentivo a si mesmo	

Fonte: Elaboração própria

Em tarefas capacitadoras, por se tratar de uma tarefa prévia à tarefa final, de videoconferência com uma pessoa que tem o espanhol como língua materna, evidenciou-se a recorrência das estratégias de memória em cada uma das competências fônicas. Uma das ações recorrente foi a *aplicação de imagens e sons* e a *criação de ligações mentais*. Diferente das duas tarefas anteriores, as *tarefas capacitadoras* mostraram a competência interativa e as estratégias de memória como as habilidades e ações mais recorrentes nesse tipo de atividade, significa que houve um progresso de processo unidirecional para bidirecional, de interação e contato com o interlocutor e em decorrência disso, os processos de atenção e percepção se posicionaram de um modo distinto e graças a estes, desenvolvidos com intensidade nas primeiras tarefas, passariam a

apoiar a fala e interação. Enquanto isso, a competência mediadora está sendo desenvolvida e potencializada em estratégias de memória e estratégias afetivas.

Figura 19 – Resultado de tarefas capacitadoras



Fonte: Elaboração própria

Em competência perceptiva e produtiva, a ação de aplicação de imagens e sons, esteve focada no mapeamento semântico, a qual está relacionada com ações como estruturar uma informação por categorias utilizando linhas e pontos e expressar de forma oral os conceitos-chave aprendidos, tal como foi proposto no início da tarefa, ao lembrar os conceitos-chaves aprendidos nas tarefas possibilitadoras. Essa estratégia incorpora outras estratégias de memória como agrupamento, uso de imagens e associação e elaboração como proposto na atividade do uso do código não verbal e na representação da entonação linguística. Essa ação, segundo Oxford (1990), também pode ser usada como base para toda uma atividade de escuta fornecendo o conceito ou a expressão principal e pedindo aos alunos que ouçam e preencham o restante (coletar informações e usar, agrupar e associar imagens ou objetos).

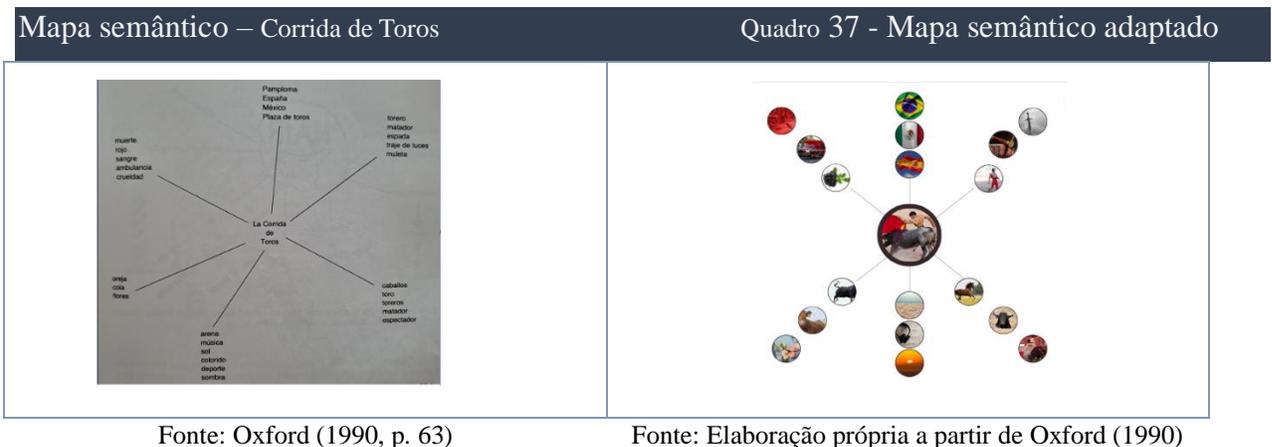
Sobre as estratégias cognitivas, presente nas competências perceptiva e produtiva, a recepção e envio de mensagens, assim como a criação e estrutura para recepção e produção, permitem que

o aprendiz crie um roteiro sobre aquelas perguntas que gostaria de fazer em um primeiro contato com o seu interlocutor. Por se tratar de uma proposta baseada no enfoque oral, esse roteiro, como visto nessa tarefa, pode ser organizado por meio de imagens (fotografias) pessoais que venham servir como elemento motivador da conversação depois da apresentação de cada um ou para uso pessoal para reforçar o aprendido nessa e nas outras tarefas. A realização dessa atividade, quando aplicada com crianças e adolescentes, pode ser realizada através de desenhos e para adultos, pode ser elaborada através de ferramentas online, na versão gratuita, como por exemplo Canva. para facilitar e auxiliar ao aprendiz no processo.

Oxford (1990), mostra, através do exemplo de um mapa semântico, como podem ser trabalhados os conceitos ou palavras-chave, situação que em esta proposta, pode ser trabalhada por meio de desenhos ou figuras realizados pelo aluno sobre as perguntas geradoras que venham a ser de seu interesse ou através das fotografias, como mencionado na proposta. Com isso, demonstra-se que as atividades como essa, propostas pela autora, conseguem ser adaptadas para o idioma espanhol e para o tipo de competência fônica.

A seguir, o exemplo apontado por Oxford (1990) e pela pesquisadora da proposta.

Figura 20 – Exemplo Mapa semântico



Sobre as estratégias de aprendizagem afetivas evidenciou-se a presença destas estratégias em competência interativa e em competência mediadora mostrando que ante situações comunicativas com interlocutor desconhecido aumenta a probabilidade de estas estratégias se repetirem. As

estratégias de aprendizagem são reflexo dos objetivos que pretendem-se atingir em cada uma das competências.

5.4.4. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefa final

Com respeito à relação entre as competências fônicas e as estratégias de aprendizagem em tarefa final.

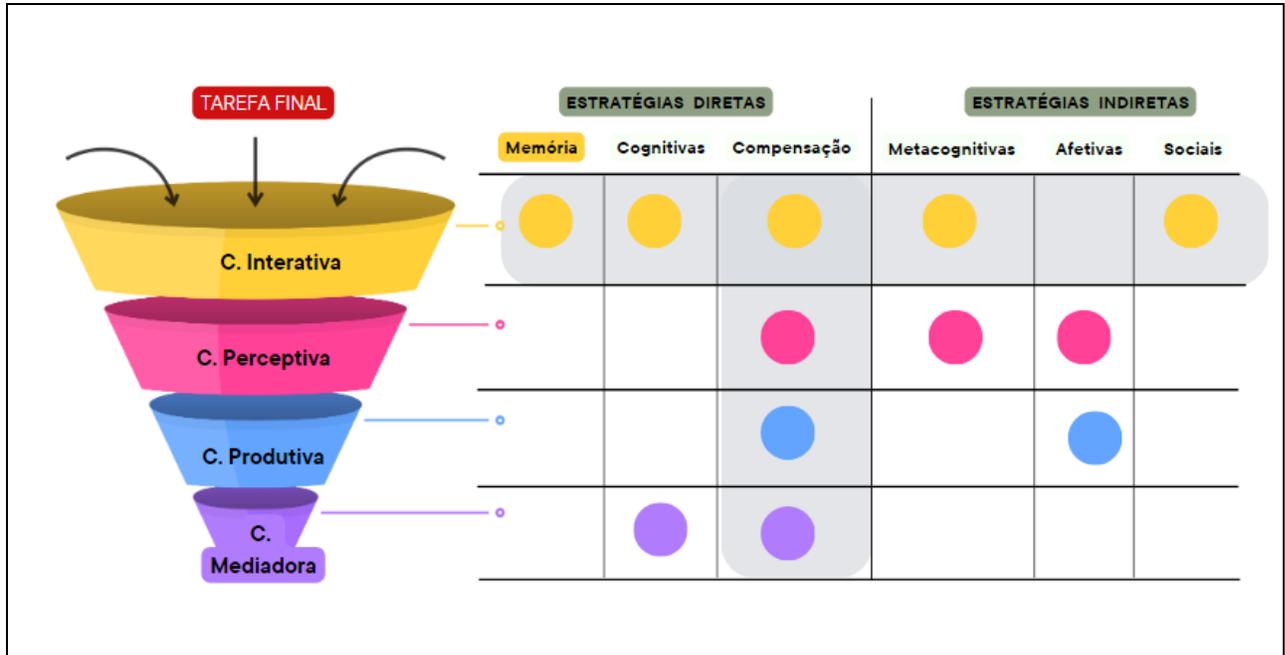
Quadro 37 – Análise de tarefa final

TAREFA FINAL	ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS						
	PRONÚNCIA EM COMPETÊNCIA	DIRETAS			INDIRETAS		
		EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES
PERCEPTIVA			Adivinhação de forma inteligente	Centralização da aprendizagem.	Empatia com os outros		
PRODUTIVA			Adivinhação de forma inteligente. Superação de limitações na fala.		Incentivo a si mesmo		
INTERATIVA	Aplicando imagens e sons	Prática natural	Adivinhação de forma inteligente -Superação de limitações na fala.		Empatia com os outros	Pedir esclarecimentos ou verificação	
MEDIADORA		Prática natural	Adivinhação de forma inteligente				

Fonte: Elaboração própria

Mesmo que a tarefa final não tenha sido aplicada em campo, o planejamento das ações e das atividades sobre as competências e as estratégias mostra o tipo de ação necessária e mínima para o desenvolvimento da língua oral nessa tarefa. Evidenciou-se forte presença das estratégias de compensação em todas as competências fônicas e das estratégias afetivas. Isso, devido ao tipo de atividade, uma videoconferência em que a competência interativa e a competência mediadora, como motor das outras competências, apresentam uma intensidade maior em comparação com as outras tarefas que foram de introdução e preparação para tarefa final.

Figura 21 – Resultado de tarefa final



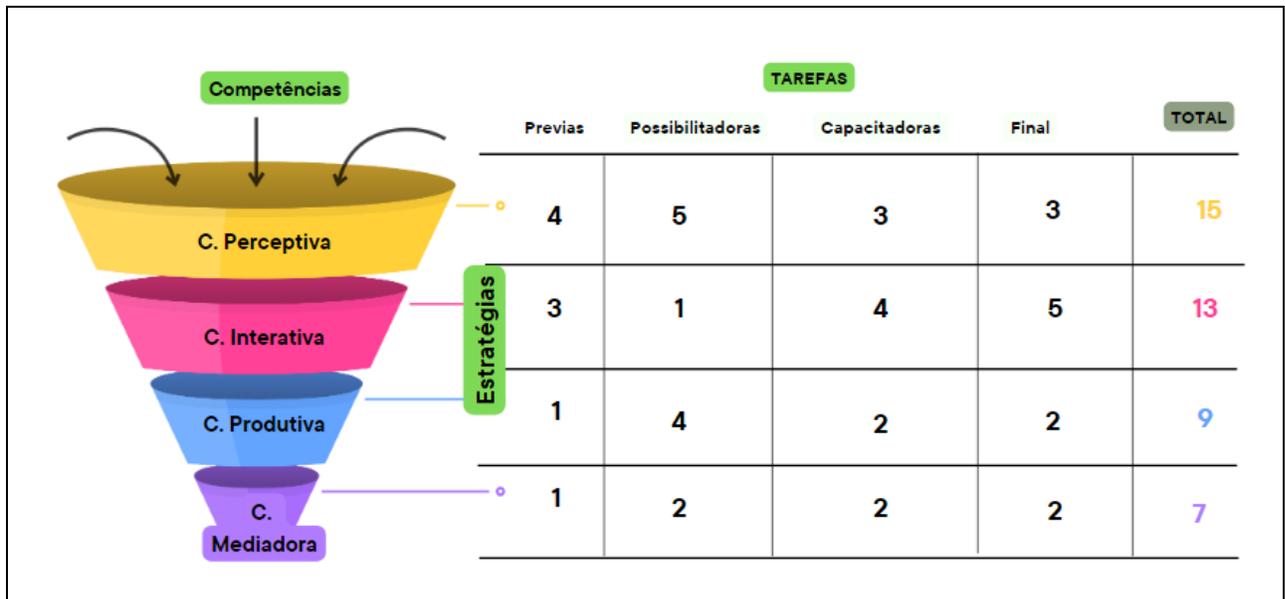
Fonte: Elaboração própria

Sobre a tarefa avaliativa e as tarefas derivadas encontrou-se a presença das estratégias metacognitivas por compreender a avaliação do aprendizado e o automonitoramento aprendendo das dificuldades que surgiram em cada uma das tarefas e ao aprendiz se responsabilizar pelos erros, que em esta proposta, não tem a ver com foco em erros fonéticos e sim associados a ações em que os alunos venham a apresentar dificuldade. Também, na estratégia metacognitiva, foca-se nessa tarefa autoavaliativa, na própria autoavaliação do processo como todo e não de uma tarefa de maneira isolada.

À medida que foram propostas atividades para cada tipo de tarefa, os objetivos para cada competência se integraram com um ou diferentes tipos de estratégias. Nota-se como em tarefa final as competências interativa e perceptiva continuam no mesmo lugar que em tarefas capacitadoras, mas com a diferença de ativação em maior número de estratégias. Sobre a competência mediadora, mesmo estando no mesmo lugar, por ser a competência motor das outras competências, mostra uma evolução interessante para potencial desenvolvimento da competência

fônica. Para maior entendimento da frequência relacional ou do número de vezes que cada competência pode ativar estratégias.

Figura 22 – Resultado geral



Fonte: Elaboração própria

Com relação às estratégias afetivas presume-se que o aluno e o professor, na conversa avaliativa, cada um irá realizar uma análise sobre os objetivos alcançados, sobre a percepção do professor frente ao desempenho do aluno e ao alcançado no desenvolvimento das competências, assim como no sentir do aluno em cada uma das tarefas ou no processo como tal. Por último. Sobre as estratégias sociais, na empatia com os outros, em item: conscientização dos sentimentos dos outros, precisam ser tidos em conta sentimentos associados às situações comunicativas derivadas da competência interativa, pois não só conta o sentir e percepção do aluno e do professor, senão da percepção que se tem sobre o sentir do interlocutor (pessoa participante da videoconferência e natural de um país de língua espanhola).

5.4.5. Análise das estratégias e competências fônicas em tarefa autoavaliativa

Quadro 38 – Análise da tarefa autoavaliativa (continua)

TAREFAS AUTOAVALIATIVA PRONÚNCIA EM COMPETÊNCIA	ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS					
	DIRETAS			INDIRETAS		
	EM	EC	ECs	EMC	EAF	ES

PERCEPTIVA				Centralização da aprendizagem	Controle da temperatura emocional	
PRODUTIVA						
INTERATIVA						Empatia com outros
MEDIADORA						

Fonte: Elaboração própria

Assim, entendeu-se que, o desenvolvimento das competências fônicas depende da relação das estratégias de aprendizagem, pois são estas as que permitem seu desenvolvimento e potencialização e principalmente do planejado nos objetivos de cada competência.

Ainda sobre as estratégias de aprendizagem, encontrou-se que, quando planejada a proposta didática (sem aplicação em campo), prevalece a presença de estratégias de memória, de compensação, afetivas e sociais. Essas estratégias são resultantes do tipo de atividades segundo competência em via unidirecional (perspectiva-produtiva) e bidirecional (interativa-mediadora).

Por outro lado, ao analisar essa relação entre competências fônicas e as estratégias, encontrou-se que em uma possível aplicação da proposta, irão se repetir estratégias já mencionadas e outras que ajudaram ao professor no planejamento de novas sequencias didáticas. Também, por se tratar de um planejamento ou de proposta didática sem aplicação. Prevaleceu o aparecimento das estratégias diretas mais do que as estratégias indiretas.

Durante a análise, sentiu-se a necessidade de criação e combinação de novas estratégias, desta vez, para uma próxima pesquisa, em que a autora desta dissertação não chamaria de estratégias de aprendizagem, senão de estratégias fônicas, retomando o termo das competências fônicas de Cantero (2008).

As estratégias fônicas, resultado da sequência didática e da prática da língua oral baseado no enfoque oral, permitiram potencializar e rastrear as ações (estratégias) e os objetivos (habilidades e capacidades) potencializadas no desenvolvimento da língua oral.

Seção VI

Considerações finais

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Respondendo às perguntas da pesquisa

Este estudo permitiu responder às perguntas da pesquisa, em primeiro lugar, sobre a relação das estratégias de aprendizagem e as competências fônicas para o desenvolvimento da língua oral de estudantes de E/LE, a pesquisa mostrou que:

- Existe uma relação de interdependência entre as estratégias de aprendizagem e as competências fônicas para o desenvolvimento da língua oral;
- Cada competência fônica ativa um ou diferentes tipos de estratégias segundo o objetivo a ser trabalhado em cada uma das tarefas.
- As estratégias teriam o potencial de contribuir para o desenvolvimento das competências fônicas.
- As estratégias mostram o desempenho ou comportamento de cada competência fônica em cada uma das tarefas.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa sobre quais os critérios de elaboração de uma proposta didática audiovisual para o desenvolvimento da língua oral, e necessário:

- Elaborar uma sequência de tarefas com vistas a apoiar o desenvolvimento de uma tarefa final.
- Tomar como base os descritores do enfoque oral e as estratégias de aprendizagem.
- Incluir o estudante de E/LE no desenvolvimento de todas as etapas da sequência didática.
- Um bom planejamento da sequência didática com foco nas estratégias de aprendizagem para cada competência fônica influencia o desenvolvimento da língua oral.

A relação entre as competências fônicas e as estratégias de aprendizagem, quando inseridas em projetos ou propostas didáticas, permitem a identificação e criação de novas estratégias, que poderiam ser chamadas de: *estratégias comunicativas da língua oral*.

6.1.1. Contribuições desta pesquisa

A criação de projetos por meio do ensino baseado em tarefas, desde a abordagem oral, insere aos professores no amplo conhecimento e aproximação dos processos de aquisição da língua oral, pois permite que o professor adquira as bases teóricas e metodológicas para o ensino da pronúncia, não mais dependendo de conteúdos atrelados a manuais ou livros didáticos, se não também desde a aproximação dos novos estudos sobre didática da pronúncia.

Este estudo mostra ao leitor que o ensino da pronúncia não se reduz ao ensino do alfabeto ou às atividades de leitura para conseguir se comunicar. A didática da pronúncia inclui saberes e competências que provocam o agir (estratégias) do aluno em situações reais de comunicação e em situações significativas de uso real da língua.

Esta pesquisa permite entender de maneira detalhada como funcionam esses processos em cada uma das competências e da relevância das estratégias de aprendizagem no ensino e aprendizagem da língua oral. Não mais desde uma perspectiva tradicional de competência linguística e competência discursiva só, senão a partir do entendimento da relação de todas as competências em grau, em definição e em grau de complexidade. Entender por exemplo o porquê é tão importante o enfoque oral no processo de ensino e aprendizagem de E/LE.

Depois de aprofundar nos estudos de pesquisadores no campo das competências comunicativas, competências fônicas, estratégias de aprendizagem e ensino baseado em tarefas, consegui como professora de E/LE, entender as características dos processos da aquisição da língua oral e aprofundar naquelas ações e saberes que se integram para potencializar o processo de aquisição.

A partir da análise da pronúncia em competência interativa, a qual, como referido na dissertação e em definições de Cantero (2008, 2014), consiste em se relacionar com o interlocutor e negociar com ele todas as outras competências, concluiu-se que podem ser criadas novas estratégias fônicas, desta vez, de tipo interativo (estratégias interativas) que venham auxiliar na negociação da pronúncia com o interlocutor e as situações comunicativas.

Essas seriam estratégias de caráter bidirecional, por derivarem das competências fônicas interativa e mediadora e a partir da interação com os outros componentes chave. Poderiam ser

chamadas de *estratégias de negociação*, que conjugadas com as estratégias de compensação de Oxford (1990) permitirão ao aluno focar no objetivo da inteligibilidade e tirar o foco do sentimento associado ao: dar um branco/ bloquear/ sentir um vazio. Consiste em estratégias que auxiliem ao aluno em busca de sinônimos ou de ligações mentais que permitam superar com tranquilidade esse tipo de situações que são muito comuns de acontecer no desenvolvimento da língua oral.

Por muito tempo, anterior a esta pesquisa, quis entender como “funcionava” o processo de aquisição e desenvolvimento de E/LE. Esse tema sempre me inquietou e a cada dia de aula me deixava mais curiosa, quiçá, essa emoção se intensificava quando os meus alunos, logo nas primeiras aulas chegavam querendo falar os fonemas do espanhol sem gaguejar ou sem medo de errar. No começo, me surpreendia ver como alguns deles conseguiam com muita facilidade e outros demoravam um pouco mais, queria entender por que para alguns era tão fácil falar “Jarra”, “perro”, “carro” ou “rico” e queria poder ‘ajudar mais’ a aqueles que não conseguiam, como se a pronúncia fosse só, conseguir pronunciar bem. Quão longe estava do significado da pronúncia, mas foi graças a essas experiências que hoje, através desta dissertação consigo entender que:

- Não se trata de ser expertos em fonética, mas de aproximar-nos aos processos da didática da língua oral.
- Somos responsáveis por aquilo que planejamos ensinar, então, por que não se dar a oportunidade de conhecer esse mundo maravilhoso do pronunciar, de se comunicar, de se tornar um interlocutor habitual!

Por que ensinar a traves do erro, se existem tantas maneiras de pronunciar, de se comunicar!

6.1.2. Limitações da pesquisa

- Limitações relacionadas com a criação das atividades, pois no começo existia, uma propensão a incluir atividades que se apoiam na leitura e na língua escrita para o ensino da pronúncia.
- Ao fato de não conseguir aplicar a proposta didática por fatores decorrentes da pandemia, impactando os tempos para desenvolvimento desta pesquisa.

Referências

Bibliográficas

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas*. Campinas: Pontes, 1993

_____. *Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993. Edição comemorativa ampliada em 2013.

_____. Ensinar línguas começando pelo plano de curso. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/luiseduardo,+05+--+jos%C3%A9+carlos%20(1).pdf >>. Acesso em: 17 abr. 2023

_____. *Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

_____. *Aspectos da Formação de Professores de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

ALVES, J. Ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira: reflexões e propostas didáticas. UNESP (Universidade Estadual Paulista (Unesp)), 2019. [Tese de doutorado]. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183144>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ALVES, U. K. Ensino de Pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. Curitiba, Vol. 3, nº 5, jul.-dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-05/392UbirataAlvesPRONTO.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa edições 70, 1977. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BARTOLÍ, M. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, vol.1, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

_____. *La pronunciación por tareas en la clase de E/LE/*. Barcelona, 2012. Disponível em: <<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134881/MBR_TESIS.pdf?sequence>>

_____. *las actividades de pronunciación en los manuales de ele/*. Barcelona, 2012. Disponível em: <<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47936/art_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

BREEN. M. Language Teaching, Vol. 20, Issue 3, July 1987, pp. 157 - 174 Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/contemporary-paradigms-in-syllabus-design-part-ii/C3CA61C9CE9F8984F4F08DD57DB2E495>>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BREEN & CANDLIN. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112. 1980. Disponível em: <<https://www.academia.edu/1816848/The_essentials_of_a_communicative_curriculum_in_language_teaching>>. Acesso em: 18 maio. 2023

CALLEGARI, M. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática Em sala de aula. Campinas, 2006. Disponível em:<<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=153096>> Acesso em: 17 jun. 2023.

CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <<<http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>>>

CANTERO SERENA, Francisco José. Complejidad y Competencia Comunicativa. In: *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, Brasília, v.7, n.1, p. 71-87, 2008. Disponível em:<<<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/598>>> Acesso em: outubro de 2022.

_____. Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al enfoque oral. In: CANTERO, Francisco; GIRALT LORENZ, Marta. *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras*. Octaedro: Barcelona, 2020.

_____. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: Mendoza, Antonio (org.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 2003.

_____. “¿Lengua oral o lengua?”, en *Actas del II Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura: didáctica de la lengua oral*. Escola de Mestres de Tarragona. (pp. 89-96). Tarragona, 1991. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/283623848_Francisco_Jose_Cantero_Serena_1991_Lengua_oral_o_lengua>>. Acesso em: 23 set. 2021.

_____. “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. (pp. 141-153), 1998. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/283725044_Francisco_Jose_Cantero_Serena_1998_Conceptos_clave_en_lengua_oral>>. Acesso em: 19 fev. 2023.

_____. Adquisición de competencias fónicas. In Yolanda Congosto et al. (eds.): *Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación*. Vol. II. Adquisición y aprendizaje de lenguas / español como lengua extranjera. Madrid: Arco-Libros, 2014. Disponível em: <<[file:///C:/Users/User/Downloads/Cantero2014a%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Cantero2014a%20(2).pdf)>>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. *El arte de no enseñar lengua*, Barcelona: Octaedro Universidad, 2019.

_____. “La entonación como elemento integrador del habla”, en C. Martín Vide (ed.): *Actas del VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Vol. 1. Barcelona: PPU. (pp. 121-134), 1990. Disponível em: <<https://www.academia.edu/17513671/Francisco_Jos%C3%A9_Cantero_Serena_1990_La_entonaci%C3%B3n_como_elemento_integrador_del_habla>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CARDOSO, S. *Fonologia da Língua Portuguesa*, Denise Porto. *Fonologia da Língua Portuguesa*, 2009. Disponível em: <<https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16403310102012Fonologia_da_Lingua_Portuguesa_Aula_1.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CELCE-MURCIA. *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. 2008. Disponível em: <<https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5639-0_3>> Acesso em: 04 jun. 2023.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Instituto Cervantes. *Pronunciación*, 1997-2023. Disponível em:<<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The MIT Press, 1965. Disponível em: <<<http://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf>>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CORRÊA, LOPES. Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das competências fônicas em E/LE. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CORRÊA LOPES, Q. R.; FONSECA DE OLIVEIRA, A. A inserção da pronúncia no currículo pedagógico: uma proposta de tarefa audiovisual para o ensino de E/LE. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 230–253, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2100. Disponível em: <<<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2100>>>. Acesso em: 4 jul. 2023.

CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Disponível em: <<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>>. Acesso em: fev. de 2022.

DÖRNYEI; USHIODA. Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives, Pearson 'Education 'Limited, 2009. Disponível em: <<<https://www.tesl-ej.org/pdf/ej62/r3.pdf>>> Acesso em mar. 06. 2021.

ELLIS, R. The cambridge applied linguistics series. OUP. Chapter 1: Tasks in SLA and language pedagogy P. 27-33. Cambridge University Press, 2003.

ESTAIRE & ZANÓN. El diseño de unidades didácticas mediante tareas principios y desarrollo. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1990, 7-8, 55-90. Disponível em:<<<file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ElDisenoDeUnidadesDidacticasMedianteTareas-126203.pdf>>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FERREIRA. D. Prática das Subcompetências Oraís para o Desenvolvimento da Competência Comunicativa em Situações da Vida Quotidiana: Estudo de caso na Universidade de Valência. U. PORTO, 2019. Disponível em: <<https://www.academia.edu/40961846/Pr%C3%A1tica_das_Subcompet%C3%A2ncias_Oraís_para_o_Desenvolvimento_da_Comet%C3%A2ncia_Comunicativa_em_Situa%C3%A7%C3%B5es_da_Vida_Quotidiana_Estudo_de_caso_na_Universidade_de_Val%C3%A2ncia>>. Acesso em: 09 set. 2022.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. Revista Desempenho, [S. l.], v. 10, n. 1, 2009. Disponível em: <<<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>>>. Acesso em: 4 fev. 2023.

FLEURY; WERLANG. Pesquisa aplicada reflexões sobre conceitos e abordagens metodológicas. Disponível em: <<<https://docplayer.com.br/68599255-Pesquisa-aplicada-reflexoes-sobre-conceitos-e-abordagensmetodologicas-autores-maria-tereza-leme-fleury-e-sergio-werlang.html>>>. Acesso em: mar.2023.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

FONSECA DE OLIVEIRA, A. & CANTERO, F. Características da entonação do espanhol falado por brasileiros. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/lingua_espanhola/artigos/aline_de_oliveira.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

GIL, F. J. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica (1.ªed.). Madrid: Arco Libros, 2007.

GIRALT, M. El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica. *Phonica*, vol.2, 2006. Disponível em: <<<http://mural.maynoothuniversity.ie/6612/1/MG-enfoque.pdf>>>. Acesso em: 19 set. 2019.

HERNÁNDEZ, S e apud. Metodología de la investigación, México, Mc Graw, 1994.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. Disponível em: <<<http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

IRUELA, A. Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. 2004, 383f. Tese (Doctorado en Enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004. Disponível em: <<<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:efb6750d-661b-4237-ac58-dfd08099069d/2009-bv-10-15iruela-pdf.pdf>>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

KRASHEN. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc, 1982. Disponível em: <<https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KRASHEN & SELIGER. *The Essential Contributions of Formal Instruction in Adult Second Language Learning*. Vol. 9. No 2. 1975. Disponível em: <<<https://www.jstor.org/stable/3585484>>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LARSEN-FREEMAN, DIANE e ANDERSON, M. *Techniques & Principles in Language teaching*. Oxford University Press, 2011. Disponível em: <<<https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf>>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

LEFFA, Vilson J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em: <<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf>> Acesso em: 06 maio. 2023.

LEITE ARAÚJO, M. *Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileiros de Letras-Español*. BARCELONA: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2021 (Tese). Disponível em: <<<https://www.tesisenred.net/handle/10803/671597#page=1>>> Acesso em: 04 jul. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

- LLISTERRI, J. La enseñanza de la pronunciación. Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, n, 4, p.91-114, 2003.
- LITTLEWOOD, W. Cognitive Principles Underlying Task-Centred Foreign Language Learning. Eric, 1992. 39 – 55. Disponível em: <<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368179.pdf>>>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- LOIOLA, L. Estratégias de aprendizagem e inteligências múltiplas: forças integradas para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. 2014. xiii, 129 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- MATOS, K. LERCHE. S. Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. In FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- MONTENEGRO, Lorena Freire Barros. O Ensino-Aprendizagem de E/LE em ambiente virtual: desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. 2021. Disponível em: <<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/43234>>>. Acesso em: 10 maio. 2023.
- NUNAN, D. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1991. Disponível em: <<<https://dokumen.tips/documents/book-language-teaching-methodology-nunan-1991.html?page=1>>>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- OXFORD, R. Language Learning Strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em cabo verde L I N G V A R V M A R E N A - vol. 2. 2011 - 27 – 41.
- POCH, O. La corrección fonética en español Lengua Extranjera. Monográficos marco ELE. Vol. 8, 2009. Disponível em: <<https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2023.
- POYATOS. La comunicación no verbal. Cultura, Lenguaje e Conversación. Itsmo. Madrid. 1994. Disponível em: <<https://books.google.es/books?id=t_dIBNQ63A0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS. Approaches and Methods in Language Teaching, 1996.
- TORREGROSA, J. Análisis multisistémico de la comunicación humana. Phonica, vol. 2, 2006. Disponível em: << file:///C:/Users/User/Downloads/dcart.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2023.
- TRIVIÑOS, A. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo, editora Atlas, 1987.
- USHIODA, E. Motivating Learners to Speak as Themselves. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters. 2011.

USÓ, L. Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, lenguaje y representación / culture, language and representation*. v. 11. 2013, p.145-163. Disponível em: <<<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/1035/941>>>. Acesso em: 8 set. 2020.

_____. La importancia de la competencia oral en la didáctica comunicativa de lenguas. *PHONICA* vol. 12, p. 1-6, 2016. Disponível em: <<[file:///C:/Users/User/Downloads/34745-Text%20de%20l'article-85352-1-10-20210503%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/34745-Text%20de%20l'article-85352-1-10-20210503%20(1).pdf)>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A produção de aspectos fonéticos/fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. *Linguagem & Ensino* (no prelo), 2006. Disponível em:

<<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/Artigos/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20aspectos%20fon%C3%A9ticos-fonol%C3%B3gicos%20da%20segunda%20l%C3%ADngua_instru%C3%A7%C3%A3o%20expl%C3%ADcita%20e%20conexionismo.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2023.