

## O ensino dos elementos fônicos no livro didático *Nuevo Español en Marcha*

## The teaching of phonic elements in the textbook *Nuevo Español en Marcha*

José Rodrigues de Mesquita Neto<sup>1</sup>

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar o tratamento dado aos elementos fônicos dentro do livro didático no ensino de espanhol como língua estrangeira. Para isso, recorremos teoricamente a autores que tratam sobre os diferentes métodos de ensino e aprendizagem de línguas (ARZAMENDI *et al.*, 2003; (MARTÍNEZ, 2009) e sobre o ensino de pronúncia (FARIAS, 2018). Nossa metodologia é primordialmente qualitativa e descritiva. Nosso *corpus* está composto pelo livro didático *Nuevo Español en marcha (A1+A2)*. Os resultados apontam que o livro foca na correção fonética e que o ensino da pronúncia está atrelado, majoritariamente, ao nível ortográfico.

### PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de pronúncia. Fonética e fonologia. Métodos de ensino.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the treatment given to phonic elements within the textbook in teaching Spanish as a foreign language. For that, we theoretically used the authors who deal with the different methods of teaching and learning languages (ARZAMENDI *et al.*, 2003; (MARTÍNEZ, 2009) and the teaching of pronunciation (FARIAS, 2018). Our methodology is primarily qualitative and our corpus is composed by the textbook *Nuevo Español en marcha (A1 + A2)*. The results show that the book focuses on phonetic correction and that the teaching of pronunciation is mainly linked to the orthographic level.

### KEYWORDS:

Pronunciation teaching. Phonetics and phonology. Teaching methods.

Recebido em: 20.08.2020

Aceito em: 11.11.2020

<sup>1</sup> E-mail: [rodriguesmesquita@gmail.com](mailto:rodriguesmesquita@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1302-4119>

## 1. Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o tratamento dado aos elementos fônicos dentro do livro didático no ensino de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE). Trazemos ainda como objetivos específicos: a) Verificar a tipologia das atividades; e b) Investigar como a variação é abordada nas atividades fônicas.

Para isso, tentaremos responder as seguintes questões: Há uma seção específica para trabalhar com os elementos fônicos ou estes estão dissolvidos ao longo da unidade? Qual a ordem hierárquica de apresentação dos elementos fônicos? Quais os tipos de atividades relacionados com estes elementos? Qual a relação delas com os métodos de ensino? Quanto da unidade é destinado aos estudos destes elementos? Hipotetizamos que o livro didático se detenha em exercícios relacionados à correção fonética e que o ensino de pronúncia seja deixado para um segundo plano e desvinculado da comunicação.

Muitos são os motivos que justificam o interesse e a relevância do estudo. No entanto, centramo-nos em mostrar a relevância do trabalho apresentando que, indiscutivelmente, a língua espanhola é uma das línguas mais faladas e estudadas do mundo (SEDYCIAS, 2005). Entretanto, no Brasil, a revogação da lei 11.161/2005 de obrigatoriedade do seu ensino pressupõe novos desafios para os interessados no ensino e na pesquisa dessa língua, já que, este novo cenário implica numa redução do interesse dentro do contexto educacional brasileiro.

Dessa maneira, o artigo aqui apresentado não pretende apenas apontar problemas no material didático, mas também proporcionar uma reflexão para um ensino mais significativo e comunicativo da pronúncia, com foco nos elementos fônicos. Para alcançar os objetivos traçados, optamos por uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo. Nosso *corpus* está composto pelo livro didático *Nuevo Español en Marcha (A1+A2)*.

Quanto à organização textual, o presente estudo está composto por mais três seções, além da introdução e da conclusão. Na seção 2, fazemos um percurso entre os principais métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), para isso, trazemos autores como: Richards e Rodgers (2001), Arzamendi *et al.* (2003), Martínez (2009), Barreto e Alves (2012), Farias (2018), entre outros. Na seção 3, apresentamos nossa metodologia e os critérios de análise. Por fim, na seção 4, discutimos os dados encontrados através da análise.

Iniciamos com a seção teórica intitulada Métodos de ensino de línguas estrangeiras.

## 2. Métodos de ensino de línguas estrangeiras

Explanaremos sobre os diferentes métodos surgidos ao longo dos anos associando-os com suas teorias linguísticas, mostrando a tipologia das atividades, apresentando os papéis dados ao aluno e ao professor e destacaremos o ensino de pronúncia ou o papel da língua oral. Apesar da imensidão de métodos e abordagens existentes, optamos por tratar dos seguintes: Gramática e Tradução (doravante MGT), Direto (doravante MD), Áudio-oral (doravante MAO), Audiovisual (doravante MAV) e Abordagem Comunicativa (doravante AC). Apesar da existência de outros métodos, optamos por nos centrar nestes, visto que eles sempre dominaram o panorama (MARTÍNEZ, 2009). A seguir, começamos com o MGT.

### 2.1 Método gramática e tradução

O MGT, comumente conhecido como tradicional, originou-se no final do século XVIII, mas apenas se consolidou no século seguinte (ARZAMENDI *et al.*, 2003). Inicialmente foi utilizado para o ensino do latim e outras línguas clássicas e, posteriormente, para outros idiomas. Caracteriza-se por uma aprendizagem de forma dedutiva, seu objetivo principal é desenvolver a capacidade de ler e traduzir textos escritos. Os materiais utilizados eram o livro didático e um dicionário bilíngue com a finalidade de traduzir. O professor utilizava a língua materna (doravante LM) dos alunos e fazia comparações das estruturas linguísticas entre a primeira língua (doravante L1) e a segunda língua (doravante L2), o docente era o personagem principal da sala enquanto que o papel do aluno era reduzido a traduzir textos e memorizar regras. Além disso, o léxico era estudado de forma descontextualizada através de listas de palavras.

Com relação aos elementos fônicos não existia uma prática do ensino de pronúncia tampouco de correção fonética, pois elementos que constituem a oralidade não eram prioridades, visto que se formavam alunos capazes de ler e não de falar. Arzamendi *et al.* (2003) afirmam que este modelo enfatizava pouca atenção à prática oral da língua e que ela se resumia a leituras em voz alta, assim como reforça Farias (2018, p. 25)

No Método Gramática e Tradução, o ensino de pronúncia era irrelevante e se restringia à leitura de textos literários porque o objetivo principal não era o ensino da oralidade, mas sim a aprendizagem da gramática para que o aprendiz fosse capaz de traduzir os textos à sua língua materna<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En el método de gramática-traducción, la enseñanza de la pronunciación era irrelevante y se restringió a la lectura de textos literarios porque el objetivo principal no era la enseñanza de la oralidad, sino el aprendizaje de la gramática

Martínez (2009) destaca que para esse modelo o foco no vocabulário e na gramática é o objetivo principal, pois se acredita que estes levam ao domínio do código. O autor ainda informa que o procedimento didático se dá em quatro etapas: 1) apresenta-se um texto literário; 2) Explicação de vocabulário e gramática (na LM do discente); 3) Tradução (exercícios); e 4) Retomada do tema aprendido. Conseqüentemente, notamos que qualquer tipo de atividade de oralidade era esquecido.

Após fortes críticas, em um momento de transição, aparece o movimento reformista, sendo fundamental para a aparição dos estudos dos elementos fonético-fonológicos no ensino de LE. Em 1886 foi fundada a Associação Fonética Internacional e houve a criação do Alfabeto Fonético Internacional. Os membros da associação defendiam, dentre outros pontos, o estudo da língua falada e a formação em fonética. (ARZAMENDI *et al.*, 2003).

O movimento trouxe inúmeras propostas para o ensino de línguas, no entanto, nenhuma chegava a ser um método. Foi em meados do século XIX que se estabeleceu o MD, que veremos a continuação.

## 2.2 Método direto

O surgimento desse método se deu pela necessidade de renovação na didática de línguas e graças ao movimento reformista. Ele está fundamentado em teorias linguísticas que consideravam a língua oral e a fonética como elementos fundamentais no ensino e aprendizagem de LE. Richards e Rodgers (2001) afirmam que esse método foi a primeira tentativa do uso da LE em detrimento da LM, desenvolvendo, assim, novas técnicas, tais como a imitação, ditados e exercícios de perguntas e respostas.

Este método estava centrado na habilidade oral dos alunos e acreditava em uma aprendizagem de forma indutiva, imitativa e associativa. De acordo com Larsen-Freeman (2000, p. 28), “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem”. O aluno aprendia uma nova língua de forma natural e sem traduções. Os professores seguem sendo a peça principal no desenvolvimento da aprendizagem. Como as traduções estavam proibidas, cabia ao docente buscar explicações, mostrar imagens ou exemplos para explicar o que fosse necessário.

No que concerne ao uso da pronúncia, este método estabeleceu que

a) primeiro se deveria ensinar a fala; b) os avanços e descobertas fonéticas deveriam aplicar-se ao ensino de línguas; c) os professores deveriam ter muitos conhecimentos fonéticos; e d) a pronúncia deveria ser ensinada para gerar bons hábitos de fala. (FARIAS, 2014, p. 44).

Dessa forma, o método consistia em ensinar a língua de uso cotidiano, dando ênfase a uma pronúncia correta, os alunos deveriam ser capazes de conseguir uma correta entoação, tendo falantes nativos como modelo. Muitas vezes, pedia-se que realizassem transcrições fonéticas. (ARZAMENDI *et al.*, 2003).

O MD era caracterizado por três elementos básicos: 1) não se podia traduzir; 2) foco na oralidade; e 3) aprende-se a falar agindo, ou seja, falando. Com base nisso, esse modelo aciona um conjunto de procedimentos e técnicas organizados e orientados ao ensino de línguas, eles são:

- Método interrogativo (jogo pergunta-resposta);
- Método intuitivo (pelo qual se tenta adivinhar para entender);
- Método imitativo (o aprendiz aprende imitando o professor; o trabalho de produção de fonemas é um bom exemplo);
- Método repetitivo (a retenção da informação se faz por repetição, por impregnação, até “assimilação”). (MARTÍNEZ, 2009, p. 53).

Em suma, as metodologias do tipo direto, acreditavam que se aprendia a língua de forma natural, como uma criança, dessa forma, dava-se prioridade ao oral, fazendo com que os aprendizes tivessem contato com a escuta sem auxílio do escrito, enfatizando sempre a pronúncia.

Nos anos 20 do século XX a popularidade do MD foi caindo nos Estados Unidos, pois estudos apontavam a importância da compreensão leitora no ensino de línguas, considerando-a mais eficaz. Dessa forma, uma abordagem baseada na leitura surgiu, no entanto, logo desapareceu, visto que assim como o MGT “tendia a dar uma falsa impressão do nível da língua [...] como a comunicação oral ocupava uma posição secundária, os estudantes só eram capazes de participar de conversas simples.”<sup>3</sup> (ARZAMENDI *et al.*, 2003, p. 29).

Com as expectativas não alcançadas surge o método situacional ou enfoque oral, este defendia que as quatro habilidades linguísticas deveriam ser trabalhadas por igual ainda que a expressão oral devesse receber ênfase. Apesar do êxito, as necessidades da época exigiam um novo método, assim, como veremos a continuação.

---

<sup>3</sup> [...] tendía a dar una impresión falsa del nivel de lengua [...] como la comunicación oral ocupaba una posición secundaria, los estudiantes normalmente sólo eran capaces de participar de intercambios comunicativos muy sencillos.

### 2.3 Métodos áudio-oral e audiovisual

Após a Segunda Guerra Mundial e a necessidade de aprender novos idiomas surgiu ao mesmo tempo e com as mesmas bases teóricas os MAO e MAV nos Estados Unidos e na França, respectivamente. Os teóricos consideravam que os elementos de uma língua se produziam linearmente, a partir de um conjunto de regras. Também acreditavam que a língua poderia ser descrita de forma exaustiva em qualquer nível estrutural, seja fonético, fonêmico ou morfológico. (ARZAMENDI *et al.*, 2003).

Desse modo, podemos dizer que ambos os métodos têm sua base no estruturalismo norte-americano e no behaviorismo, ou seja, se aprendia de forma estruturada e sistematizada e possuía “uma conduta linguística que se explica através do modelo estímulo – resposta – reforço<sup>4</sup>” (ABADÍA, 2000, p. 72), portanto, “tudo se aprendia mediante o processo de ensaio e erro, que partia de um estímulo que provocava uma resposta do organismo.<sup>5</sup>” (BARALO, 1999, p. 12).

Esses métodos chegaram como uma grande inovação para o ensino de línguas, com seus laboratórios de idiomas, “orgulho de toda escola que se preze<sup>6</sup>” (ABADÍA, 2000, p. 71). No laboratório os alunos tinham a oportunidade de manter contato com mostras autênticas da LE, já que lhes permitia escutar as estruturas linguísticas e repeti-las quantas vezes fossem necessárias.

O MAO prioriza trabalhar com as habilidades orais (falar e ouvir) para depois praticar a escrita, pois, acreditava-se que os estudantes adquiririam mais facilmente a LE se partissem do código oral. Algumas atividades comumente utilizadas são as repetições, substituições, completar lacunas, entre outras. A escrita era imitativa e se dava através de transcrições de palavras ou frases que estavam expostas nos diálogos. Apesar da LM do estudante ser utilizada em níveis iniciais como elemento de comparação, em níveis avançados ela era evitada, no entanto, não estava proibida como no MD. O docente, não diferentemente dos métodos anteriores, segue sendo o protagonista da aprendizagem, visto que era o responsável por decidir os conteúdos da lição, o ritmo e o estilo de aprendizagem enquanto os discentes desempenhavam um papel passivo que consistia em responder estímulos.

No que tange ao ensino da pronúncia, assim como o MD, estimulavam-se os alunos para que se centrassem no domínio das estruturas fonéticas e gramaticais, todas elas eram apresentadas, primeiramente, de forma oral (IRUELA, 2004). Enfatizava-se a correção fonética,

---

<sup>4</sup> una conducta lingüística que se explica a través del modelo estímulo – respuesta – refuerzo.

<sup>5</sup> todo se aprendía mediante el proceso de ensayo y error, que partía de un estímulo que provocaba una respuesta del organismo.

<sup>6</sup> orgullo de toda escuela que se precie.

através da repetição. Estudava-se, ainda, o ritmo, acento e a entoação em detrimento das regras gramaticais. Farias (2014, p. 44) enfatiza que a pronúncia devia ser trabalhada desde “os níveis iniciais de aprendizagem baseada em explicações articulatórias, imitação, repetição e memorização, para que o aprendiz conseguisse alcançar uma pronúncia muito próxima ou idêntica a de um nativo”. Apesar disso, os alunos não eram incentivados a falar para que não cometessem erros<sup>7</sup>.

Sobre o método, Martínez (2009, p. 56) ainda nos informa que

[...] se caracteriza por uma abordagem contrastiva e uma prioridade reservada ao oral, com a ajuda do gravador e, logo depois, do laboratório de línguas, exercícios estruturais intensivos e alheios a toda situação real, um vocabulário cuidadosamente restrito às necessidades imediatas da aula.

Dessa forma, o MAO assim como o direto segue com foco na oralidade. Os discentes eram expostos a mostras criadas com finalidades didáticas específicas de língua e deviam praticá-las através da repetição. Além disso, estudos contrastivos ganharam força graças a essa abordagem.

Já no que tange ao MAV, Martínez (2009) afirma que ele não se limita apenas a associar o som à imagem para fins didáticos e complementa que as sequências didáticas seguem o seguinte modelo: “apresentação, explicação, repetição, memorização e correção, exploração, transposição” (MARTÍNEZ, *op. cit.*, p. 59).

Com relação à oralidade foca-se na repetição para alcançar a fixação e a correção fonética através da memorização. Acredita-se que o material sonoro (principalmente os elementos segmentais) é percebido com base de costumes sensoriais, por isso, a repetição é importante.

Com a passar do tempo, algumas críticas envolvendo a crença de que os enunciados emitidos pelos discentes eram fruto da imitação foram ganhando força, principalmente com a chegada da gramática transformacional. Além disso, os métodos humanistas ganharam cada vez mais espaço, assim abrindo as portas para a abordagem comunicativa.

#### 2.4 Abordagem comunicativa

Com o descontento evidente com os métodos tradicionais em que se centravam na estrutura e ignoravam a língua como meio de comunicação e a aparição dos métodos humanistas

---

<sup>7</sup> Enfatizamos que a análise contrastiva teve forte influência no desenvolvimento do método áudio-oral.

que “se preocupam por uma aprendizagem que compreenda a pessoa em sua totalidade<sup>8</sup>” (ARZAMENDI *et al.*, 2003, p. 76), houve uma inversão de valores e de papéis no que tange o aluno e o professor. Os discentes têm mais liberdade para expor seus pensamentos e interagir, passando a ser protagonistas dentro do percurso de ensino e aprendizagem. Já o docente se converte em um mediador, um organizador, um avaliador e um pesquisador que deve respeitar as limitações e as necessidades do alunado.

Assim, o surgimento do modelo comunicativo refletiu nos trabalhos de vários linguistas, conseqüentemente dividindo o ensino de línguas em duas vertentes. A primeira que concebe a língua como um sistema formal, ou seja, baseada em categorias linguísticas e a segunda que projeta a língua baseada em seu uso dentro de categorias comunicativas – como podemos ver na figura 1.

Figura 1 - Diferença entre categorias linguísticas e comunicativas

<b>Categorias Linguísticas</b>	<b>Categorias Comunicativas</b>
Correção	Adequação
Utilização	Uso
Significado	Valor
Oração	Enunciado
Proposição	Ato ilocutório
Coesão	Coerência
Habilidades linguísticas	Habilidades comunicativas

Fonte: Arzamendi *et al.* (2003, p. 89).

Dessa forma, podemos ver que os métodos baseados em uma proposta tradicionalista prezavam por pedir que os alunos elaborassem enunciados gramaticalmente perfeitos, baseados em regras linguísticas tomando como base o sentido semântico e literal das palavras. Já os modelos com foco nas categorias comunicativas avaliam a eficácia, seu uso para conseguir comunicar-se de forma satisfatória. As palavras têm um valor contextual, ou seja, pragmático.

Os enfoques comunicativos não se preocupam apenas com a interação do aluno, mas sim com as necessidades individuais e pessoais de cada aprendiz. O professor deve ser consciente disso, dessa maneira, o docente não deve se prender em enunciados produzidos com perfeição, por parte do alunado, mas sim com o ato de comunicar. Afinal, o professor é um facilitador.

<sup>8</sup> [...] se preocupan por un aprendizaje que comprenda a la totalidad de la persona.

Para Richards e Rodgers (2001) o ensino comunicativo vê a língua como um sistema que expressa significado, sendo sua principal função a interação e comunicação. Sua estrutura reflete seus usos funcionais e comunicativos, portanto, suas unidades fundamentais não são exclusivamente elementos gramaticais e estruturais. Dessa maneira, por mais que o aluno tenha um conhecimento linguístico limitado, ele poderá ser um bom comunicador.

Barreto e Alves (2012) afirmam que um dos maiores problemas referentes ao ensino de pronúncia nos livros didáticos está relacionado com o tratamento não comunicativo e mecânico das atividades propostas, reduzindo a prática a um processo mecânico de repetição.

As aulas através desse enfoque são repletas de materiais autênticos como artigos, jornais, monólogos de falantes nativos, entre outros, pois, os estudantes devem estar expostos à língua tal qual o falante nativo a usa. As atividades comunicativas são identificadas em três tendências básicas:

- Comunicativas: As atividades que estimulam a comunicação real de significado entre os participantes potencia a aprendizagem.
- Tarefas: As atividades que criam a necessidade de usar significativamente a língua, realizando tarefas, estimulam a aprendizagem.
- Significado: Se a língua que se emprega na atividade resulta significativa para o aluno, o processo de aprendizagem será mais eficaz<sup>9</sup>. (ARZAMENDI *et al.*, 2003, p. 92).

As atividades mais comuns são reconstruir sequências narrativas a partir de imagens, dar instruções ou solucionar problemas a partir de pistas compartilhadas, que exigem a interação entre dois ou mais alunos, debates, diálogos, simulações etc.

No tocante à pronúncia, Farias (2014) afirma que, inicialmente, seu ensino não foi favorecido, pois se centravam em ensinar e aprender gramática e vocabulário, todavia, com seu desenvolvimento passou-se a valorizar tanto o ensino de elementos segmentais quanto supra-segmentais (entoação, acento e ritmo) graças ao seu valor comunicativo (IRUELA, 2004). Ademais, no enfoque comunicativo se avalia tanto a correção quanto à fluência do aluno.

Muitos acreditam que não é papel do professor de línguas o conhecimento de estudos fonéticos, porém, para que o aprendiz tenha a capacidade de usar a LE eficazmente, isto é, como instrumento comunicativo, tanto o docente quanto o discente devem dominar a competência fônica. Dessa forma, Barreto e Alves (2012, p. 231) afirmam que “deve constar na bagagem

---

<sup>9</sup> Comunicatividad. Las actividades que estimulan la comunicación real de significado entre los participantes potencian el aprendizaje. Tareas. Las actividades que crean la necesidad de usar significativamente la lengua, realizando tareas, estimulan el aprendizaje. Significado. Si la lengua que se emplea en una actividad resulta significativa para el alumno, el proceso de aprendizaje será más eficaz.

linguística do professor o conhecimento do sistema fonético-fonológico da L1 e da L2, para que, no seu planejamento de aula, o ensino de pronúncia seja incluído”.

A competência fônica é a habilidade de produção e percepção dos fonemas e de suas realizações, dos grupos vocálicos e consonânticos, das características fonéticas que diferenciam os fonemas entre si (traços distintivos), a composição fonética das palavras e a prosódia (acento, entoação, ritmo etc.) (IRUELA, 2004).

A evolução dos métodos fez com que pesquisadores e professores advoguem que sem uma adequada pronúncia a comunicação não ocorre, visto que ela é a base para a expressão oral. Dessa forma, seu estudo deverá englobar os diferentes sons da língua, marcas acentuais e entoacionais para que haja uma efetiva comunicação.

No entanto, mesmo com a tomada de consciência por parte dos professores de LE no tocante à importância da pronúncia no processo de ensino e aprendizagem e o seu papel na sala de aula, ela continua sendo pouco trabalhada. (FARIAS, 2014).

Celce-Murcia *et al.* (1996) apontam cinco passos para um ensino comunicativo de pronúncia, são eles: 1) descrição e análise; 2) discriminação auditiva; 3) Prática controlada e feedback; 4) Prática guiada e feedback; e 5) Prática comunicativa e feedback.

Gómez (2005, p. 225) enfatiza que o ensino de pronúncia dentro de um programa de línguas é fundamental, já que “uma pronúncia adequada, segmental e não segmental (acento, entoação, ritmo, pausas) assegura a eficácia comunicativa<sup>10</sup>”. Desse modo, reforçamos a necessidade de repensar o ensino de pronúncia nas aulas de LE, de modo que receba a mesma importância que outros elementos, como é o caso do léxico e a da gramática.

Na próxima seção, apresentamos nossa metodologia.

### 3. Metodologia

A presente pesquisa foi delimitada como um estudo qualitativo e descritivo. Nosso *corpus* está composto pelo livro didático *Nuevo Español en Marcha (A1+A2)*. O livro foi selecionado, pois é o adotado na instituição de ensino em que lecionamos. Dessa forma, contribuindo para um aprofundamento da análise, visto que, temos domínio sobre os elementos expostos no material assim como sua aplicação.

---

<sup>10</sup> Una pronunciación adecuada, segmental y no segmental (acento, entonación, ritmo, pausas) asegura la eficacia comunicativa.

Para a análise do livro didático, inicialmente, verificamos como os elementos fonético-fonológicos são abordados, seguindo os seguintes critérios:

- a) Há seção específica para trabalhar elementos fonético-fonológicos ou estão dissolvidos ao longo da unidade;
- b) Qual nível prosódico é endereçado nos exercícios relacionados com a pronúncia, se segmental ou supra-segmental;
- c) Tipologia das atividades relacionadas com os elementos fônicos;
- d) Porcentagem da unidade destinada a elementos fônicos; e
- e) Qual variedade fônica é adotada pelos autores.

No tocante à análise da variedade entoacional extraímos os áudios de algumas atividades do CD do livro e levamos para o programa Praat (BOERSMA; WEENINK, 2012). Em seguida, realizamos uma análise acústica. Classificamos como variedade peninsular aquelas frases em que a inflexão final seja ascendente em interrogativas totais e descendentes em frases exclamativas e interrogativas iniciadas com pronomes, assim como apontam Fernández (2007) e Quilis (2010).

A seguir, passamos para nossas análises.

#### 4. Análise do livro didático

Antes de nos adentrarmos na análise, faremos uma breve síntese sobre como o material está dividido. O livro analisado consta de dezoito unidades, além da unidade 0, que serve de introdução. Todas as unidades são divididas em cinco seções. As três primeiras, basicamente, tratam das questões que tangem os elementos gramaticais e nocional-funcionais, a quarta, intitulada *comunicación y cultura* está dedicada a temas culturais, por fim, a quinta parte é de *autoevaluación*, ou seja, retoma os conteúdos estudados ao longo da unidade a partir de exercícios.

No que diz respeito aos conteúdos relacionados com pronúncia, estes aparecem normalmente em uma subseção intitulada *pronunciación y ortografía* apresentada na segunda ou terceira seção de cada unidade. Deixamos claro que, após verificação e constatação de que os elementos fônicos são trabalhados unicamente nesta subseção, passamos a tê-la como foco da análise.

Apesar da unidade 0 não ser uma unidade oficial, visto que ela não segue a mesma divisão das demais, achamos importante incluí-la, pois apresenta aspectos interessantes no que diz respeito aos elementos fônicos, tais como: curiosidades fônicas – sons iguais para grafemas

distintos; pincela sobre sílaba tônica; e apresenta as letras do alfabeto seguidas de seu respectivo fonema - chamado no material de *sonido*.

#### 4.1 Visão geral sobre a oralidade

O material não estabelece, em nenhum momento, uma relação entre pronúncia e língua oral. Pelo contrário, as atividades são tratadas com apoio da língua escrita. Isso vai de encontro ao que vários teóricos defendem, visto que é conveniente estudar prioritariamente a língua falada. Os estudantes devem primeiro escutar a língua meta antes de vê-la escrita e tudo deve ser praticado dentro de um contexto significativo. (FERNÁNDEZ, 2007).

Todas as unidades dedicam exercícios de expressão e compreensão oral na seção *Hablar y Escuchar*. Nesta, pode-se encontrar inúmeras atividades de leitura, auditivas, diálogos que servem de modelo para prática, completar textos que, quase sempre, devem ter suas respostas comprovadas através do áudio.

Como já mencionado, a escrita é geralmente utilizada como um suporte importante nas atividades orais, em que o aluno deve relacionar o grafema com o som para completar espaços. No entanto, é possível encontrar exercícios de expressão oral que permitam que os alunos se expressem de forma mais livre e espontânea. Apesar da variedade de atividades, todas elas estão inseridas e relacionadas com os conteúdos gramaticais e nocional-funcionais trazidos na temática de cada unidade.

A seguir, descrevemos e analisamos os conteúdos programáticos e os exercícios encontrados na subseção *Pronunciación y ortografía*.

#### 4.2 Atividades e conteúdos

Cantero (2003) propõe a existência de uma hierarquia fônica, assim, no momento da elaboração de um livro didático ou do plano de aula devemos levá-la em consideração. Segundo o autor, a atenção aos elementos prosódicos tais como o acento, o ritmo e a entoação devem acontecer em primeiro plano, e apenas, em um segundo momento o docente deverá partir para os elementos segmentais, iniciando pelos vocálicos e finalizando com os consonânticos.

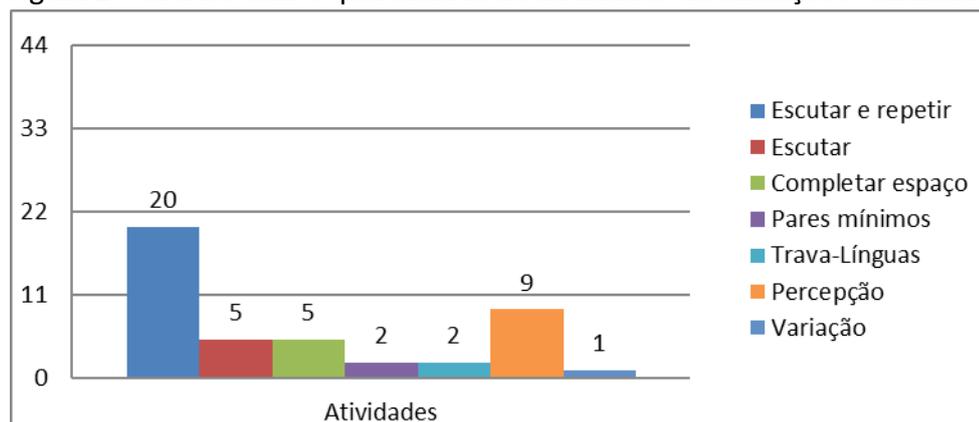
O autor supracitado aconselha que no momento de ensinar pronúncia se evite a prática de sons de modo isolado, ou seja, descontextualizados, pois além de não ser uma atividade comunicativa, é pouco proveitosa. Apesar da recomendação, de modo geral, o ensino de

pronúncia costuma estar relacionado com exercícios atrelados à ortografia. Quase sempre, consistem em atividades de escutar, escutar e repetir, completar espaços, percepção, oposição fonológica, trava-línguas e variação. A figura do gráfico abaixo indica a quantidade de atividades e sua tipologia encontradas na subseção *pronunciación y ortografía*. Na seção *autoevaluación* também verificamos a existência de atividades de cunho oral, no entanto, não foi encontrada nenhuma atividade relacionada com pronúncia, portanto não a contabilizamos.

Na figura 2, apresentamos o quantitativo das atividades relacionadas à pronúncia (seja sobre o seu ensino ou correção fonética). À esquerda, na linha vertical temos o número total de atividades (44), na linha horizontal e representada pelas barras de diferentes cores apresentamos os tipos de atividades e seu respectivo quantitativo. As cores de cada atividade estão representadas do lado direito do gráfico.

Ressaltamos que o total de atividades encontradas na subseção analisada foi de 53 (cinquenta e três), no entanto, 9 (nove) destas estão destinadas exclusivamente a questão ortográfica, por esse motivo, não as inserimos na tabulação dos dados, pois mencionamos apenas atividades que conversem, de algum modo, com os aspectos fônicos da língua.

Figura 2 – Gráfico com o quantitativo de atividades na subseção Pronunciación y ortografía



Fonte: Elaboração Nossa.

Aprofundando-nos na figura do gráfico, explicamos e expomos algumas das atividades citadas. Dessa forma, o material dispõe, majoritariamente, de atividades de escutar e repetir, com 45,45% do total. Com isso, podemos notar que por mais que a concepção de um ensino de caráter significativo tenha adquirido força nos últimos anos, os aspectos fônicos e seu ensino (técnicas e práticas) se mostram bastantes atrasados diante do ensino de outros aspectos formais da LE. (BARRETO; ALVES, 2012).

Na figura 3, apresentamos dois exemplos desse tipo de atividade. Do lado esquerdo a extraímos da unidade 5 e é um exercício que reforça o elemento segmental, enquanto a outra, do lado direito, equivale à prática do elemento suprasegmental e foi retirada da unidade 7.

Figura 3 - Atividades de escutar e repetir, unidades 5 e 7, respectivamente



Fonte: Viúdez *et al.* (2015, p. 61 e 79).

Notamos que ambas as atividades são mecânicas e descontextualizadas. Na atividade do segmento /b/ podemos perceber que há uma explicitação sobre o modo de pronunciar os grafemas trabalhados <v> e <b>. Uma aprendizagem explícita dos elementos fônicos é levada em consideração de forma positiva por Alves (2012), por exemplo. No entanto, é perceptível que não há nenhuma preocupação pelo detalhe fonético, visto que, não se menciona os seus alofones que podem variar segundo contexto fonotático ou regional. Na atividade sobre entonação, tampouco se presta atenção para os detalhes ou para questões perceptivas, a única recomendação dada, trazida no guia do professor é para que “os estudantes escutem e repitam, prestando uma atenção especial à entoação das frases<sup>11</sup>” (VIÚDEZ *et al.*, 2014, p. 49). Entretanto, dificilmente, o aluno de nível básico será capaz de perceber traços que distingam a entoação de LE de sua LM sem uma exposição explícita do docente.

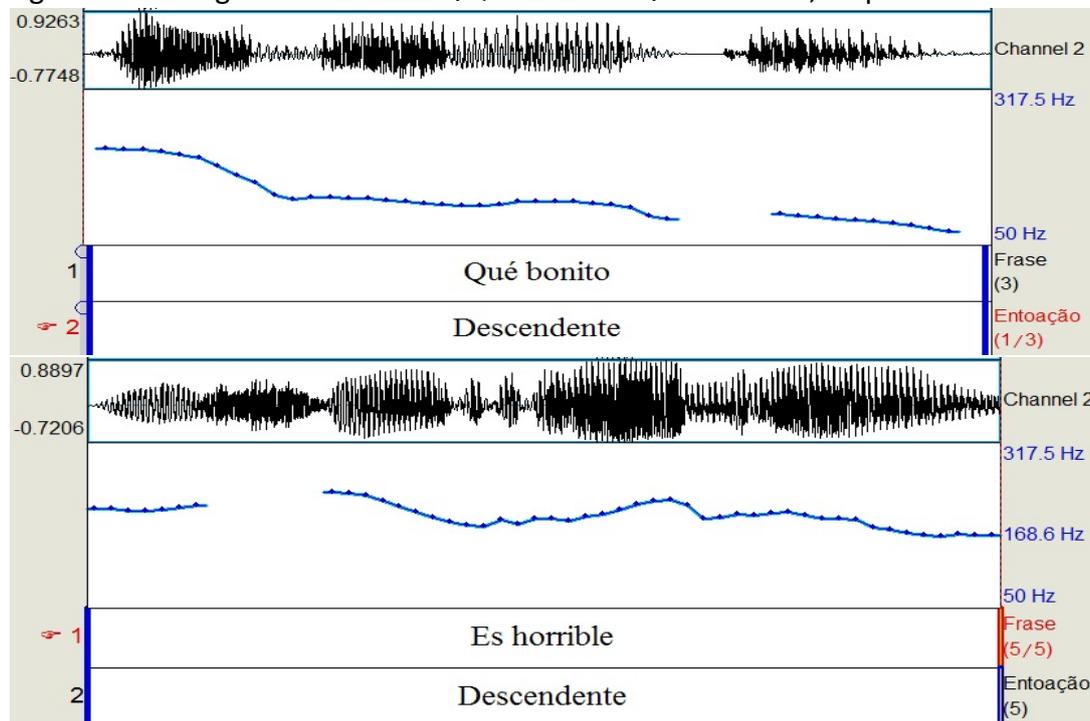
Barreto e Alves (2012, p. 234) ressaltam que por mais que se fale na importância de um ensino de pronúncia “em que a explicitação dos sons da língua se dê de modo integrado a um objetivo e a um contexto significativo, parece que, em termos práticos, a realidade é um tanto diferente”.

Ademais, os mesmos autores ainda apontam que diversos materiais didáticos (tanto nacionais quanto importados) tendem a sugerir atividades mecanicistas do tipo estímulo e resposta, típicas dos materiais áudio-linguais, dessa forma, priorizando exercícios de imitação que não tem comprometimento com a relevância daquilo que está sendo produzido.

<sup>11</sup> Los estudiantes escuchan y repiten, prestando una atención especial a la entonación de las frases.

No que diz respeito à F0 de frases exclamativas, o material opta, apesar de não existir nenhum comentário ou explicação sobre, por uma curva descendente, assim como apontam diversos autores (FERNÁNDEZ, 2007; ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2008; QUILIS, 2010) sobre esse tipo frasal. Na figura 4, demonstramos a curva melódica através das frases extraídas do exercício.

Figura 4 - Oscilogramas das frases *¡Qué bonito!* e *¡Es horrible!*, respectivamente



Fonte: Elaboração Nossa.

Desta forma, encontramos características do método tecnológico, em que as atividades se centram em escutar e repetir os modelos de língua apresentados através de palavras, frases ou diálogos.

Voltando para a figura do gráfico, as atividades de escutar e completar espaços contemplam 11,36% do total de atividades, cada uma. Normalmente, as atividades dessa primeira categoria, não direcionam o aluno e nem o condicionam para a percepção dos traços fonológicos. Já as atividades para completar espaços, em sua maioria, apenas permitem o conhecimento e distinção do grafema através do preenchimento de lacunas – como podemos observar na figura 5.

Figura 5 - Atividades de escutar e completar espaços, unidades 3 e 16, respectivamente

## 2 Completa con g o gu.

- |               |               |
|---------------|---------------|
| 1 __uapo      | 5 pa__ar      |
| 2 ci__arillos | 6 __erra      |
| 3 __itarra    | 7 __uatemalaa |
| 4 __afas      | 8 __oma       |

## 2 Escucha y completa con r o rr.

- Dame una pala pa\_\_a trabajar.
- Este jersey es muy ca\_\_o, y además tiene una ta\_\_a.
- Quié\_\_c un polo de mo\_\_as.
- El pe\_\_o de \_\_osa se llama Toby.
- Maribel tiene la ca\_\_a sucia.
- En México los coches se llaman ca\_\_os.

Fonte: Viúdez *et al.* (2014, p. 41 e 171).

Já no tocante às atividades que contemplam os pares mínimos e trava-línguas estas constituem 4,54% cada. Para Fernández (2007) trabalhar os fonemas de uma língua em oposição implica em sacrificar a possibilidade de praticar com todas suas variações, além de dificultar ao discente a tarefa de reproduzi-los. Na figura 6, podemos ver alguns exemplos.

Figura 6 - Atividades de pares mínimos e trava-línguas, unidades 16 e 6, respectivamente

## /r/ y /rr/

## 1 Escucha y señala la palabra que oyes.

- |           |            |
|-----------|------------|
| 1 a) pero | 5 a) morar |
| b) perro  | b) molar   |
| 2 a) poro | 6 a) caro  |
| b) polo   | b) carro   |
| 3 a) pala | 7 a) poro  |
| b) para   | b) porro   |
| 4 a) tara | 8 a) pero  |
| b) tala   | b) perro   |

## 3 Dicta a tu compañero estos trabalenguas.

*El perro de san Roque no tiene rabo porque  
Ramón Rodríguez se lo ha cortado.*

*Erre con erre, guitarra; erre con erre, barril;  
rápido ruedan las ruedas del ferrocarril.*



Fonte: Viúdez *et al.* (2014, p. 171 e 71).

Notamos que estes exercícios são do tipo estrutural, tipicamente utilizado no método áudio-oral, com o objetivo que o aluno perceba o valor distintivo existente entre os elementos fônicos no nível da palavra. Salientamos ainda que essa técnica não é recomendada para discentes que estejam ainda em níveis iniciais (PATO; MOLINIÉ, 2009). Observamos que não há uma preocupação com a contextualização, usam-se palavras soltas, inclusive na questão do trava-línguas em que o único interesse é a pronúncia correta do elemento segmental vinculado ao rótico.

As atividades que fazem uso da percepção equivalem a 20,45% do total apresentado. Entretanto, deixamos claro que falta exposição explícita sobre o que se deve notar. O termo

exposição ou instrução explícita não se refere unicamente às questões linguísticas, mas sim todos os passos pedagógicos que garantam ao discente a oportunidade de exposição e uso dos elementos linguísticos em um contexto comunicativo. (ALVES, 2012).

Dessa maneira, se o docente considera a LM do estudante no momento de preparar suas estratégias didáticas e exercícios, ele poderá prever, em partes, os possíveis problemas relacionados com a pronúncia. Na figura 7, apresentamos um exemplo de atividade do tipo percepção. Ela foi extraída da unidade 13.

Figura 7 - Atividade de percepção

1 Escucha y escribe cada palabra en la columna correspondiente.

limón rápido lápiz ácido papelera  
examen japonés trabajo lápices  
lección sofá escribir rapidez  
alemana iraní coche ordenador crisis

Esdrújulas	Llanas	Agudas

Fonte: Viúdez *et al.* (2014, p. 141).

Na atividade, o aluno deverá ser capaz de diferenciar a sílaba tônica das palavras agrupando-as em seu respectivo quadro. Assim, podemos notar que essa atividade está dentro do nível prosódico. Entretanto, tanto esta quanto as das unidades 2, 8, 10 e 11 se preocupam apenas pelo acento com base no nível gráfico, não levando em consideração seus outros parâmetros acústicos (duração, intensidade e F0) e/ou funcionais. Além disso, só se exemplifica no nível da palavra, esquecendo-se do acento frasal.

Devemos levar em consideração que o livro didático aqui analisado foi criado para estudantes estrangeiros de distintas nacionalidades e não apenas para brasileiros, dessa forma, alguns exercícios de percepção são inúteis, principalmente no nível do segmento e com regras generalizantes, visto que os traços fonéticos são os mesmos em ambas as línguas.

Ainda sobre a importância da percepção, tanto Fernández (2007) quanto Farias (2018) apontam que é apropriado que se conceda mais tempo para ela, dessa forma, deve se dedicar a escutar antes de se lançar no conteúdo propriamente dito.

Por fim, atividades que envolvam a variação fônica compõem apenas 2,27% do montante. Notamos que apesar de alguns áudios do material trazer diferentes dialetos e existir uma seção no livro intitulada *comunicación y cultura* os autores deixam de incluir as possíveis variações fônicas nas atividades específicas para pronúncia. Na figura 8, podemos ver as atividades propostas na subseção da unidade 18.

Figura 8 - Atividade de variação, unidade 18

**Pronunciación y ortografía**

**El sonido /θ/. La c y la z. Za, ce, ci, zo, zu.**

**1**  Escucha y repite.

**cine zapato zona azul cielo  
azúcar cigarrillo cerveza cenicero**

● Muchos hablantes de español de España (en Canarias y Andalucía) y de Hispanoamérica no suelen realizar este sonido, lo pronuncian como s. A este fenómeno se le llama seseo. **1**

**2** Escribe algunas frases con las palabras del ejercicio 1 y léelas a tu compañero.

*No me gusta el cine.*

**3**  Escucha el trabalenguas y después lééselo a tu compañero.



**4**  Escucha ahora cómo lo diría un latinoamericano.

Fonte: Viúdez *et al.* (2014, p. 191).

Ainda que, nesse momento, estejamos focando na atividade de variação, decidimos expor toda a subseção, pois para chegar na atividade específica precisamos apontar outras questões presentes. Começamos enfatizando que o objetivo das atividades é claramente o elemento segmental interdental /θ/. No quadro, enumerado por 1, podemos ver que há uma descrição de um fenômeno linguístico, o *seseo*. No entanto, deixam de falar do fonema em si e tampouco apresentam o fenômeno *ceceo*. Outro ponto relevante é que o exercício 3, após ser exposto, é praticado dentro da pronúncia peninsular, porém, a pronúncia americana é apenas apresentada (atividade 4). Desse modo, o material foge do conceito de que não há, atualmente, dialetos melhores ou piores (FERNÁNDEZ, 2007), visto que, ele prioriza o falar peninsular.

Outro ponto que nos chamou atenção foi na unidade introdutória, quando os autores apresentam o alfabeto e seus sons (figura 9).

Figura 9 - El alfabeto

VOCALES				
A	E	I	O	U
a	e	i	o	u

CONSONANTES				
mayúscula	minúscula	nombre	sonido	ejemplos
B	b	be	/b/	abuelo, bier
C	c	ce	c + a, o, u = /k/ c + e, i = /θ/	casa, cosa, cuatro cerrado, cine
D	d	de	/d/	cia, dos
F	f	efe	/f/	famar
G	g	ge	g + a, o, u = /g/ gu + e, i = /g/ g + e, i = /x/	gato, pago, agua guerrero, guitarra genio, giro
H	h	hache	-	hotel, hospital
J	j	jota	/x/	jefe, jirafa
K	k	ka	/k/	kilogramo
L	l	ele	/l/	león, limón
M	m	eme	/m/	Madrid, mira
N	n	ene	/n/	nada, no
Ñ	ñ	efie	/ɲ/	niña, año
P	p	pe	/p/	pan, pera
Q	q	cu	qu + e, i = /k/	quince, queso
R	r	erre	/r/ /rr/	pera, Corea, rca, ramo, arroz
S	s	ese	/s/	cosa, sol, paseo
T	t	te	/t/	tomate, tú
V	v	uve	/b/	vaca, ven, vamo
W	w	uve doble (doble u)	wu/ o /gu/ /b/	William wolframio
X	x	equis	/ks/	examen, éxito
Y	y	i griega (ye)	/j/	(Juan) y (Luis) yogur, yo
Z	z	zeta	z + a, o, u = /θ/	zapato, caso, azul

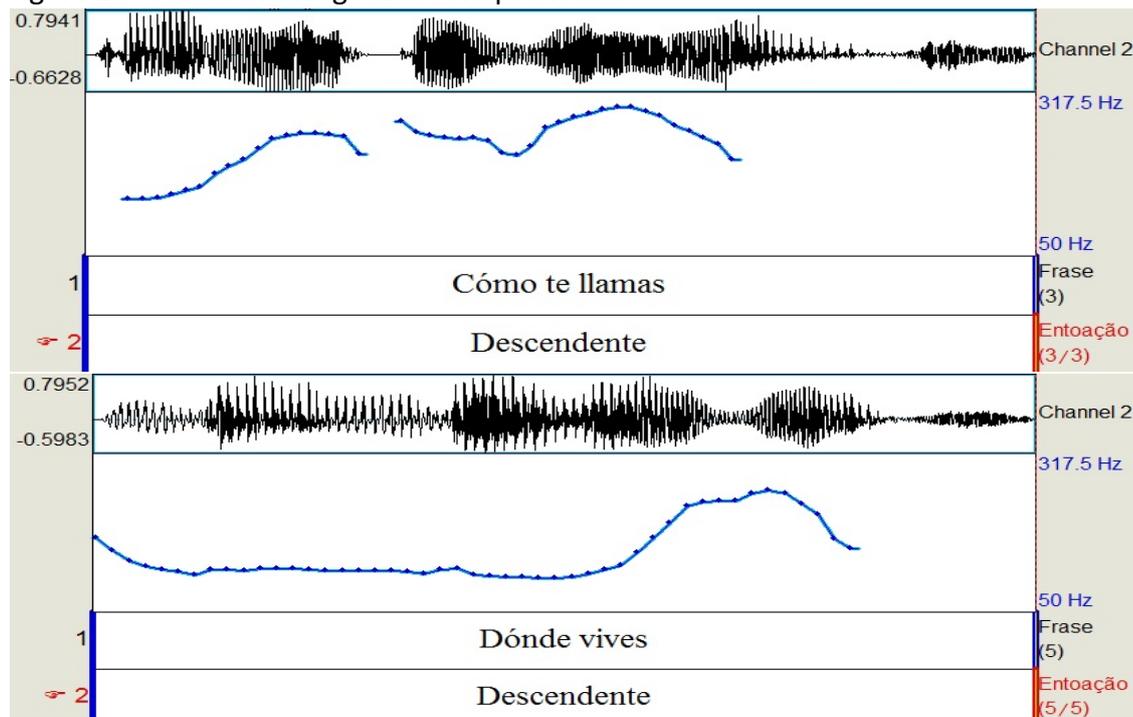
Conjuntos de letras				
CH	ch	(che)	/tʃ/	chocolate
LL	ll	(elle)	/ʎ/	llave, carallo, lluvia

Fonte: Viúdez *et al.* (2014, p. 9).

O espanhol é uma língua falada oficialmente por 21 países, distribuídos em diferentes continentes. Quando se trata da gramática fonológica costuma-se dividi-la em duas: a peninsular com 24 fonemas (5 vocálicos e 19 consonânticos) e o americano com 22 fonemas (5 vocálicos e 17 consonânticos) (BRISOLARA; SEMINO, 2014). Entretanto, ao verificar a imagem acima, podemos notar, por exemplo, que o único fonema que retrata o dígrafo <ll> é o equivalente à variante europeia /ʎ/. Dessa forma, apresentando, a variedade privilegiada pelos autores.

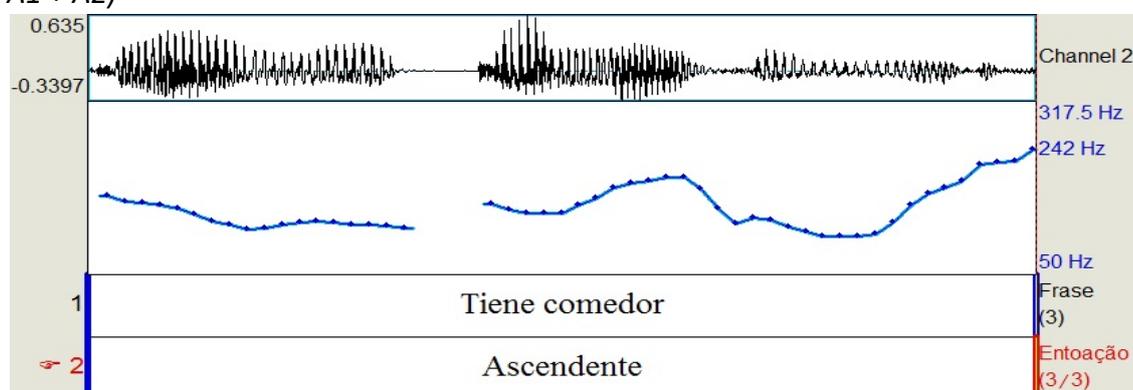
Ainda no que concerne à variação, apresentamos a curva melódica de frases interrogativas retiradas do cd do livro. Na figura 10, apresentamos frases iniciadas com pronome, elas foram extraídas da subseção aqui analisada, entretanto, com a necessidade de mostrar exemplos de frases interrogativas sem iniciar por pronome recorreremos a outras seções do livro, por tanto, na figura 11, mostramos a frase retirada da seção A do livro.

Figura 10 - Frases interrogativas com pronomes



Fonte: Elaboração nossa.

A partir da inflexão final apresentada na figura 10, percebemos que a F0 tem uma curva descendente para ambas as frases assim como apresentado por Álvarez e Rodríguez (2008), Quilis (2010) e Bisolara e Semino (2014) para interrogativas pronominais no falar peninsular. Já na figura 11, apresentamos uma frase do tipo interrogativa total.

Figura 11 - Frase interrogativa total extraída do áudio do livro *Nuevo Español en Marcha (Niveles A1 + A2)*

Fonte: Elaboração nossa.

Nesse caso, diferentemente do apresentado na figura anterior, vemos que a curva melódica tem uma inclinação ascendente assim como apresentam diversos autores (SOSA, 1999; FERNÁNDEZ, 2007; QUILIS, 2010), pelo menos no que tange à variante europeia. Autores como Pinto e Couto (2016) apresentam que nas variantes argentina e caribenha, por exemplo, costuma-

se realizar uma curva descendente nesse mesmo tipo frasal. Gomes da Silva (2014) concorda com as autoras sobre a curva descendente na Argentina. Izquierdo (2010), por sua vez, menciona que o mesmo acontece no Paraguai.

Reforçamos ainda que a análise se deteve, primordialmente, na subseção destinada ao ensino de fonética, por essa razão, chegamos a conclusões tão limitantes quanto ao emprego das variantes fônicas. Não obstante, numa visão mais global do livro podemos encontrar uma preocupação por apresentar diferentes dialetos, mas sem uma exposição direta de seus traços.

Em termos gerais e tratando de simplificar, poderíamos afirmar que o ensino de pronúncia é deixado de lado em grande parte do material, visto que o que realmente podemos encontrar é a exercitação da correção fonética. Farias (2014) aponta que isso acontece devido à estreita relação existente entre os termos, sendo isso uma das grandes preocupações de pesquisadores. Para a autora o ensino de pronúncia se caracteriza pelo “ensino de estratégias e pistas que permitem ao aprendiz perceber, entender e produzir eficazmente um discurso oral” (FARIAS, *op. cit.*, p. 48), já as correções fonéticas são técnicas e estratégias aplicadas para sanar as dificuldades de pronúncia que o professor considera necessário corrigir, devem ser aplicadas em um momento posterior ao ensino de pronúncia.

Notamos ainda que assim como Cantero (1994) e Farias (2018) nos indicam, não existe tradição no ensino da prosódia. Os livros didáticos se detêm aos elementos segmentais sem se preocuparem em integrá-los com a fala. Podemos então concluir que a ideia implícita no método abordado no livro é a de alcançar a inteligibilidade e a fluidez, visto que, para o estudante, é muito mais importante conseguir se comunicar do que adquirir uma boa fonética. Fernández (2007) considera que isso pode ser aceitável no que tange os fonemas consonânticos e vocálicos se são considerados isoladamente, não obstante, dentro de um contexto comunicativo, a prática e o ensino dos elementos suprasegmentais podem ser fundamentais para o êxito na comunicação.

Outras observações gerais que encontramos na análise do livro didático é que o método de transcrição fonética não é apresentado, apesar da exposição do fonema trabalhado em cada unidade. Tampouco apresenta atividades relacionadas com os métodos fono-articulatório ou verbo-tonal, visto que o material se limita à prática dos aspectos segmentais. Para o método verbo-tonal se espera que o estudante seja capaz de reeducar o ouvido por meio de atividades que envolvam as pausas, o ritmo, a entonação, a intensidade e o tempo (PATO; MOLINÉ, 2009).

Apresentamos, na próxima seção, as considerações finais.

## 5. Conclusões

Retomando nossos objetivos, podemos afirmar que eles foram alcançados, pois, analisamos e descrevemos o tratamento dado aos elementos fônicos dentro do livro didático. Dessa forma, verificamos que o ensino de pronúncia é deixado de lado em grande parte do material, já que o que realmente encontramos é a exercitação da correção fonética, assim, confirmando nossa hipótese. No entanto, deixamos claro que o livro analisado trabalha os conteúdos em “espiral”, ou seja, são introduzidos temas e conteúdos que expandem sua conceituação em etapas posteriores, dosando a quantidade de informação dada e nova. Dessa forma, nossas conclusões são tomadas com base apenas no material pertencente ao nível inicial de aprendizagem.

Outro ponto bastante evidenciado é que no livro didático os elementos segmentais se sobrepõem aos supra-segmentais, não respeitando a hierarquia fônica, ao mesmo tempo que, as atividades são descontextualizadas e não estão pensadas na interação e na real comunicação.

Para concluir, é preciso deixar claro que, ao evidenciar a necessidade de um ambiente comunicativo de ensino de pronúncia, não se está aqui advogando a exclusão de atividades mecânicas, do tipo de discriminação de pares mínimos ou, ainda, de repetição. Toda atividade, seja de cunho mecânico ou não tem seu valor, uma vez que possibilita a correção fonética e uma maior precisão na produção fonética. O que se quer ressaltar, entretanto, é a necessidade de uma mudança no foco: deve-se respeitar a hierarquia fônica e o ensino de pronúncia não pode se basear simplesmente em atividades descontextualizadas, desprovidas de significados. Já que pensar em um sistema dinâmico é conceber desenvolvimento ao longo do tempo, portanto, estamos aceitando que a língua está inserida em um meio social, do qual sofre e sobre o qual exerce efeitos. Dessa maneira, a pronúncia deve ser vista como o meio pelo qual o discente poderá melhorar a expressão do conteúdo comunicativo, e não um fim por si só.

## Referências

ABADÍA, P. Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Santillana, 2000.

ÁLVAREZ, M. P.; RODRÍGUEZ, J. R. Fonética (Avanzado B2). Madrid: Anaya, 2008.

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. et. al. Consciência dos sons da língua. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ARZAMENDI, J. et al. La Adquisición de Segundas Lenguas. Funiber, 2003.

- BARALO, M. La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco libros, 1999.
- BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. et. al. Consciência dos sons da língua. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- BOERSMA, P.; WEENIK, D. Praat: doing phonetics by computer. Version 5.1.43. Disponível em: <http://www.praat.org>. 2012.
- BRISOLARA, L; SEMINO, M. ¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos. Campinas: Pontes Editores. 2014.
- CANTERO, F. J. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Orgs.). Problemas y métodos En la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid: SGEL, 1994.
- \_\_\_\_\_, F. J. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: Mendoza, A. (org.). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice Hall, 2003.
- CELCE MURCIA et. al, M. Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- FARIAS, M. S. Reflexões sobre o ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeira. In: RIBEIRO, E. S.; FARIAS, M. S. (orgs.). Ensino de línguas estrangeiras: O que é? Como se faz?. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- \_\_\_\_\_, M. S. La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguares y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica. 2018. 368f. Tese (Doctorado Español: investigación avanzada en lengua y literatura) – Facultad de Filología. Universidad de Salamanca, 2018.
- FERNÁNDEZ, J. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/libros. 2007.
- GOMES DA SILVA, C. Análise entonacional e pragmática de conversas telefônicas coloquiais: os enunciados interrogativos totais nas variedades de Buenos Aires e Santiago do Chile. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- GÓMEZ, A. B. Aportaciones del análisis del discurso oral. In: LOBATO, J. S.; GARBALLO, I. S. (Orgs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE). 2ed. Madrid: SGEL, 2005.
- IRUELA, A. Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. 2004. 383f. Tese (Doutorado en Enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.
- IZQUIERDO, M. A. La lengua española en América: normas y uso actuales. Universitat de Valencia, 2010.
- LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Techniques in English as a Second Language. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MARTINEZ, P. Didáticas de Línguas Estrangeiras. São Paulo: Parábola, 2009.
- PATO, E.; MOLINIÉ, L. La pronunciación del español en estudios francófonos: dificultades y métodos de corrección. Tinkuy, nº 11, 2009, p. 167-185.
- PINTO, M. da S; COUTO, L. O estudo da entoação em variedades do espanhol: uma contribuição para a formação dos professores de ELE. In: ERES FERNÁNDEZ, G.; BAPTISTA, L.; SILVA, A.
-

Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília: Consejería de Educación, 2016, p. 130-140.

QUILIS, A. Principios de fonología y fonética españolas. Madrid: Arco Libros, 2010.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. Enfoques y Métodos en La Enseñanza de Idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

SEDYCIAS, J. O ensino do espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola, 2005.

SOSA, J. M. La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología. Madrid, Cátedra, 1999.

VIUDEZ et al., F. C. Nuevo Español en Marcha Nivel básico (A1 + A2). Madrid: SGEL, 2014.

---