



ARTIGO ORIGINAL

Proposta para o trabalho com os aspectos fonético-fonológicos por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas

Proposal for working with phonetic-phonological aspects through Problem Based Learning

Susiele Machry da Silva¹; Luciene Bassols Brisolara²

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - susiele.machry@gmail.com

²Universidade Federal do Rio Grande (FURG) - lucienebrisolara@furg.br

Como citar o artigo.

MACHRY DA SILVA, S.; BRISOLARA, L. B. Proposta para o trabalho com os aspectos fonético-fonológicos por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 2, p. AG4, 2022.

Resumo

As transformações sociais e a velocidade das informações têm mudado o cenário do ensino de línguas, trazendo novos desafios e a necessidade de repensar a prática pedagógica. A necessidade de um ensino condizente com a nova realidade traz o repensar da prática pedagógica na era pós-moderna do ensino de línguas, em que, não necessariamente, se segue um único método ou abordagem, mas, sim, que seja o professor o criador de seu método, embasado em uma ou mais abordagens. Aliado a esta perspectiva, este artigo apresenta uma proposta para o ensino do espanhol a brasileiros fazendo uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Nosso objetivo perpassa, portanto, pelo entendimento do surgimento da Era Pós-Método no ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 1994; 2001), as Metodologias Ativas de Aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018; MATTAR, 2017, entre outros), trazendo sugestões do uso da ABP para o trabalho com /s/ e /z/, pares contrastivos no português, mas não no espanhol. Defende-se, a partir desta proposta, que o uso da ABP pode levar à problematização de situações que aluno e professor busquem solucionar como participantes ativos do processo.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas; Metodologias Ativas; Espanhol a Brasileiros.

Abstract

Social transformations and the velocity of information have changed the language teaching scenario, bringing new challenges and the need to rethink pedagogical practice. The need for teaching in consonance with the new reality brings changes to the pedagogical practice in the postmodern era of language teaching, in which, not necessarily, a single method or approach is followed. In this new paradigm, the teacher's role is to create their own method, based on different teaching approach. Allied to this perspective, this article presents a proposal for teaching Spanish to Brazilians using Problem-based Learning (PBL). Our objective is, therefore, to understand the emergence of the Post-Method Era in language teaching (KUMARAVADIVELU, 1994; 2001), e Active Learning Methodologies ((BACICH; MORAN, 2018; MATTAR, 2017, among others), bringing suggestions to the use of PLB to teach /s/ and /z/, which are different phonemes in Portuguese, but not in Spanish. Based on this proposal, we argue that the use of PBL can lead to the problem-solving situations in which students and teachers are active participants in the process.

Keywords: Problem-based learning; Active Learning Methodologies; Spanish to Brazilians.

Apoio financeiro: CNPQ, FAPERGS e Fundação Araucária
Recebido em 08 Jun 2022. Aceito em 29 Out 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

Aprender¹ um idioma implica na capacidade não só de produzi-lo de forma oral e escrita, compreender os significados estabelecidos na comunicação, mas também ser capaz de reconhecer e produzir os sons que são característicos da língua-alvo e os sons que não integram o seu inventário fonético-fonológico.

As diferentes necessidades com que tem se deparado o aprendiz de uma língua ao longo da história são refletidas na escolha do método de ensino. Nesse processo, orientava-se, habitualmente, para a direcionalidade ou a opção por uma metodologia prevista de acordo com a concepção teórica em vigor, em dada época, ou mesmo, guiada pela pretensão do enfoque desejado, privilegiando uma ou outra habilidade (RICHARDS; RODGERS, 1986). Professor e aluno eram assim norteados por uma base teórica e seguiam normalmente um ou outro método, com pouca autonomia para as decisões no processo de ensino/aprendizagem.

Nesse cenário, as habilidades comunicativas nem sempre ocuparam o espaço necessário para o desenvolvimento da oralidade e da compreensão. A fala passou a ganhar espaço na abordagem audiolingual, com a premissa de ser a fluência oral essencial para o aprendiz. Com base estruturalista, tanto por esta como pelas abordagens precursoras, preconizava-se a automaticidade de algumas estruturas da língua pela prática. Essa mecanicidade é rejeitada mais tarde com o surgimento da proposta de uma abordagem comunicativa. Com um enfoque mais comunicativo e de uso da língua em situações reais, passa-se ao entendimento de que “saber como usar a língua para se comunicar pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical”. (LEFFA, 2016, p. 37).

Bastante difundida e ainda presente em materiais de ensino, a abordagem comunicativa representou uma transformação na prática do ensino de línguas, mudando também o entendimento quanto aos papéis do professor e do aluno, dando a este maior protagonismo. Mesmo não tendo conseguido abolir completamente a mecanicidade, esta abordagem aproxima-se das propostas de uma nova era no ensino de línguas, com um olhar mais atento não somente para o método ou abordagem, mas também para as necessidades de aluno e professor.

Surge, na tentativa de sanar as lacunas ocasionadas pela escolha ou pela ênfase em uma metodologia específica (que acabavam por não suprir as reais necessidades do aluno), a Era Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2001). Há uma crítica ao idealismo construído na adoção de métodos no ensino de línguas, no sentido de que “métodos são gerados com base em conceitos idealizados para contextos idealizados”² (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28, tradução nossa). Ainda segundo o autor, não é possível prever inúmeras variáveis com antecedência, alertando para o risco da adoção de um único método para situações e contextos completamente diferentes.

Uma das maiores vantagens do que se convencionou chamar de Era ou Condição Pós-Método é a não necessidade de o professor focar em um único método, tendo flexibilidade, a partir de sua experiência e conhecimento, para escolher e adaptar o método que melhor atende sua realidade. Há, nesse processo, o incentivo para a autonomia do professor, ao reconhecer seu potencial para não somente saber o que ensinar, mas como ensinar, agindo de forma autônoma e crítica (KUMARAVADIVELU, 2003; 2012). Implícita a esse processo está a visão do professor como um pesquisador crítico de sua própria prática, sendo hábil para estabelecer relações entre o que dita a teoria e o que se observa. Ao se estabelecer uma condição ativa do processo de ensino, também se almeja uma mudança de postura do aluno, exigindo deste uma participação mais ativa e crítica.

A isso, somam-se as exigências da própria sociedade pós-moderna, em que se modificaram as formas de agir, que já não condizem com o ser passivo e receptivo. Inserido em um ambiente marcado por constantes mudanças, o aluno, também visto como integrante de uma sociedade em transformação, precisa ser estimulado a assumir um papel ativo e crítico. Cercado por informações a que facilmente tem acesso por vídeos, memes, redes sociais, entre outros do meio digital, este aluno requer mais do que ouvir o professor e realizar exercícios mecânicos; ele quer e precisa participar das discussões, interagir, e assim solucionar problemas e transformar a sua realidade (GRANDI; CECHINEL, 2021).

¹ Neste artigo, optou-se pelo uso do termo “aprendizagem”, o qual, segundo Leffa (2016, p. 22) remete ao “desenvolvimento formal e consciente da língua”. As discussões apresentadas, não obstante, podem também ser direcionadas a processos de aquisição, no entendimento mais abrangente do uso do termo “desenvolvimento”.

² No original: “*methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts.*”

Nessa mudança de papel, em que professor e aluno tornam-se participantes mais diretos e responsáveis pelo ensino/aprendizagem de uma língua, há a necessidade de se (re)configurar a sala de aula, buscando e construindo alternativas que sejam condizentes com as demandas da sociedade contemporânea da qual fazem parte estes sujeitos. Nesse movimento, as metodologias ativas, compreendidas como alternativas pedagógicas que melhor envolvem o aprendiz (VALENTE, 2018), passam a ganhar espaço.

Dentre as técnicas propostas por metodologias ativas, exploramos, neste artigo, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a partir da compreensão de que esta metodologia proporciona aos alunos identificarem suas próprias dificuldades ou necessidades de aprendizagem. Nossa intenção é demonstrar como, fazendo uso da ABP, o professor pode trabalhar as dificuldades dos alunos na aquisição de contrastes fonético-fonológicos que não fazem parte de sua Língua Materna (LM).

Para ilustrar nossa proposta, elegemos o trabalho com a fricativa /s/, por ser este fonema uma das dificuldades enfrentadas por alunos brasileiros aprendizes de espanhol. A proposta foi pensada para estudantes de Letras, mas as mesmas atividades podem ser aplicadas a outros grupos ou níveis de ensino. No português, diferentemente do espanhol, realiza-se na pronúncia o contraste entre /s/ e /z/, em formas como “casa” e “caça”, por exemplo; já no espanhol, embora seja usado na escrita a grafia de <s> e de <z>, não se realiza fonologicamente o contraste entre os sons, por essa razão, *zapato* terá uma pronúncia de [sa'pato]³.

2 ERA PÓS-MÉTODO E OS PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A condição Pós-Método foi motivada pelas inquietudes e o pensamento crítico em relação ao método, entendidas suas limitações quando consideradas a dinamicidade e a complexidade no ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2003). Preconizando o estreitamento da relação entre teoria e prática, nesse processo, defende-se a ideia da “procura por uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo”.⁴ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 32, tradução nossa).

Partindo do propósito de dar mais protagonismo ao aluno e, também, mais autonomia ao professor, o Pós-Método caracteriza-se como um movimento em que não há a escolha de uma única abordagem ou método. Implícito a este processo está o reconhecimento do professor como aquele que melhor conhece sua realidade e as necessidades dos seus alunos. Não é o professor que adapta seu ensino a um método, e sim o método que é adaptado pelo professor, por sua experiência, às condições reais de sua prática. Há aqui uma adaptação da teoria na prática, sem o idealismo.

A autonomia dada ao professor de criar e adaptar seu planejamento no ensino da língua, na condição de não estar preso a uma abordagem ou método, não significa o abandono ou a refutação do método, como defende Bell (2003), mas, sim, a compreensão de suas limitações. Envolve o professor saber identificar o que não se adapta a sua realidade e ter, a partir disso, capacidade para buscar alternativas.

Ao buscar por alternativas ao método em si, o professor deve levar em conta a complexidade que envolve o ensino de uma língua estrangeira. Além de fatores amplamente discutidos na literatura como motivação, aptidão, atitude linguística etc., o ensino de uma língua é também complexo pela sua natureza social. Ao ensinarmos a língua, como defende Leffa (2012, p. 392), não podemos fragmentar unidades ou trabalhar cada componente separadamente, assim como “não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro”.

O ensino precisa estar, assim, situado e de acordo com as práticas sociais e suas necessidades em que o aluno está inserido. Ou seja, a prática deve estar mais fundamentada na própria realidade do que em teorias, o que, como temos discutido, direciona não para um método, mas para a busca, por parte do professor, de estratégias de ensino melhor condizentes com a sua realidade social. Como guia do processo de ensino e não um transmissor de conhecimento, o professor deve proporcionar o engajamento do aluno, abrindo espaço para a sua participação.

³ Em algumas regiões da Espanha, como em Madri, por exemplo, a produção da palavra “zapato” será [θa'pato] com o uso da fricativa interdental surda.

⁴ No original: “a Search for alternative to method rather than an alternative method.”

De forma a adequar-se a essas transformações da sala de aula e da própria sociedade, as Metodologias Ativas de Aprendizagem surgem como alternativas de estratégias de ensino ao professor e prezam pelos princípios defendidos pela Condição Pós-Método, tais como o protagonismo do aluno, a autonomia do professor e o ensino colaborativo.

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. (VALENTE, 2018, p. 28).

Coerentes com as demandas sociais de uma era digital, marcada pelo desenvolvimento tecnológico, as Metodologias Ativas trazem uma proposta de descolamento do aluno, da sua condição passiva, para uma condição em que se torna participante ativo do processo; nesse sentido, “as Metodologias Ativas geram o deslocamento dos aprendizes de sua posição tradicional de vasilhas e recipientes”. (MATTAR, 2017, p. 22).

No propósito de um ensino colaborativo, as Metodologias Ativas contemplam diversas estratégias de condução das atividades em sala de aula, a exemplo da Sala de Aula Invertida, Estudo de Caso, Games, Pesquisa, Projetos, Avaliação por Pares, ABP, entre outros. Dentre estes, elegemos para este estudo a ABP, por entender que esta representa uma possibilidade para o professor trabalhar os aspectos contrastivos da Língua Estrangeira (LE).

3 A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Na ABP, os alunos, a partir de um problema, obtêm novos conhecimentos. Para tanto, estes precisam investigar, criar hipóteses sobre o conteúdo em aprendizagem, testá-las, discuti-las em grupo, a fim de buscar uma solução para o problema. Nessa abordagem, o aluno tem um papel central no processo de aprendizagem, sendo o professor um facilitador do conhecimento (SOUZA; DOURADO, 2015). O conhecimento prévio do estudante, bem como suas experiências e o trabalho em grupo, é essencial para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Conforme Leite e Afonso (2001) e Leite e Esteves (2005), citados por Souza e Dourado (2001, p. 191), na ABP há quatro etapas: primeiramente inicia-se com a elaboração do cenário ou contexto problemático; em segundo lugar, definem-se as questões-problema; em terceiro lugar, propõe-se a resolução dos problemas e, por fim, há a apresentação do resultado e autoavaliação.

Na primeira etapa, ou seja, “elaboração do cenário ou contexto problemático”, é fundamental que o problema seja definido com base em situações concretas, reais do cotidiano dos estudantes. Para Souza e Dourado (2015), a escolha de um título que chame a atenção dos estudantes é importante. Na segunda etapa, isto é, “as questões-problema”, os estudantes, em grupos, começam a fazer um planejamento das questões que serão pesquisadas e, também, fazem um recorte de tais questões, buscando a orientação do professor sempre que necessário. A terceira etapa, que se refere à “resolução dos problemas”, é o momento no qual os estudantes fazem suas pesquisas sobre o problema proposto, organizando o tempo para a realização de cada atividade, podendo dividir esta tarefa com cada participante e, posteriormente, trazer todas as respostas obtidas para serem debatidas em grupo, com a finalidade de propor soluções para as questões-problema. A última etapa é a “apresentação do resultado e autoavaliação”, que diz respeito ao momento em que os estudantes apresentam aos colegas e ao professor os principais resultados encontrados e fazem uma autoavaliação com relação à aprendizagem do grupo e de cada indivíduo.

Cabe salientar que, com base em Souza e Dourado (2015), a ABP apresenta vantagens e desvantagens. Uma vez que o aluno participa ativamente da construção do conhecimento, o mesmo tende a apresentar-se mais motivado do que em situações em que recebe pronto o conteúdo. Dado que o conhecimento prévio do aprendiz é considerado parte importante da sala de aula, outra vantagem é a integração entre este conhecimento com o adquirido. Uma terceira vantagem diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico, já que o estudante planeja, experimenta e confirma ou refuta suas hipóteses. A quarta vantagem apontada pelos autores é a interação e as habilidades interpessoais que proporcionam não somente a integração dos

estudantes, mas também uma melhora no que diz respeito a questões de relações sociais do grupo.

São consideradas desvantagens questões relacionadas ao tempo para a execução das atividades, o currículo escolar, a falta de recursos financeiros, os tipos de avaliações feitas na escola, e, por último, a falta de habilidade dos docentes no que tange à proposição e à realização de tarefas na ABP.

Nesse sentido, seguindo a proposta da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003), torna-se indispensável que se repense o papel do professor, do aluno, bem como o currículo, e que se invista em uma formação docente que preconize o ensino colaborativo e, por consequência, o compartilhamento das responsabilidades na sala de aula, resultando em uma aprendizagem significativa.

BorochoVICIUS e Tortella (2014) consideram que a ABP supre as necessidades, tanto dos alunos quanto dos professores e da sociedade. No que tange aos estudantes, “permite que os alunos resolvam problemas relacionados as suas futuras profissões e os estimulam a pesquisar tornando-os capazes de aprender a aprender, serem críticos e tomarem decisões” (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 273). Já no caso dos professores, o método serve de incentivo para o trabalho interdisciplinar, já que estes relacionarão os tópicos das aulas com o que os estudantes precisam saber para as profissões escolhidas. No tocante à sociedade, a ABP é importante, porque esta “recebe um profissional apto a buscar soluções condizentes com a realidade e suas necessidades”. (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p.273).

Ainda conforme os autores, no ensino universitário, o uso da ABP pode favorecer a inserção dos estudantes em um ambiente semelhante ao da profissão em formação, “permitindo o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio de situações-problema”. (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 287). Nesse ambiente, os alunos são desafiados constantemente a buscar soluções para problemas da vida real, sendo incentivados a desenvolver a interação com colegas e professores, bem como a autonomia e a aprender a usar novos recursos tecnológicos, necessários na futura profissão.

No ensino de LE, mais especificamente, entendemos ser a abordagem da ABP uma alternativa ao professor, de forma a envolver o aluno na construção do seu conhecimento sobre a língua, a partir da investigação e da resolução de problemas. A exemplo do que investigamos por esta proposta, o trabalho com os aspectos sonoros da língua, como trataremos na próxima seção, poderá ser feito a partir da comparação das semelhanças e diferenças entre as línguas, e de um levantamento das dificuldades dos alunos, gerando as situações ou problemas a serem investigados. Este será, então, o nosso cenário que conduzirá a investigação na busca por soluções.

4 A AQUISIÇÃO DE /S/ DO ESPANHOL POR BRASILEIROS

Tendo em vista a aprendizagem do espanhol por falantes nativos de português brasileiro (PB) e, em consequência, as similaridades e diferenças entre esses idiomas, uma das dificuldades que pode ser evidenciada em sala de aula é a produção da consoante /s/ do espanhol, especialmente em ambiente intervocálico, dado que, diferente deste idioma, o português brasileiro, língua materna dos aprendizes, possui dois fonemas fricativos alveolares, um surdo e um sonoro, enquanto o espanhol possui apenas o surdo.

Apesar de o espanhol e o português serem línguas próximas, oriundas de uma mesma língua mãe, o latim, e por essa razão compartilharem algumas características no que tange ao sistema fonético-fonológico, bem como ao sistema de escrita, são evidenciadas também algumas diferenças entre esses idiomas. No que diz respeito à escrita, ambas as línguas possuem <s> e <z> em seu inventário ortográfico, porém, considerando o sistema fonológico, enquanto o PB apresenta /s/ e /z/ como fonemas, o espanhol tem apenas /s/, podendo apresentar [z] como forma alofônica em variedades como a mexicana, mas o grau do vozeamento no espanhol é muito inferior ao encontrado no português.

Conforme Hualde (2014), /s/ em espanhol apresenta os seguintes alofones: [s], [z] e [h]. Os dois últimos aparecem em posição final de sílaba, como em [ez' malte], para *esmalte*, em que a fricativa se sonoriza por assimilação do vozeamento da consoante seguinte, e [estu'djar], para *estudiar*, em que a fricativa se mantém surda, porque a consoante seguinte é surda. Em algumas

variedades, como é o caso da uruguaia e da argentina, /s/ é aspirado, resultando em [eh'malte] e [ehtu'djar]. Em regiões nas quais há aspiração, a forma sonora [z] tende a não se manifestar. Em posição inicial de sílaba, a forma fonética é [s], como em ['seko], para *seco* e [ka'sar], para *casar*.

Nas variedades latino-americanas, canária e em determinadas localidades do Sul da Espanha, /θ/ não existe, e, portanto, /s/ é usado para as formas ortográficas <s>, <z>, e, inclusive <c+e> e <c+i>, como nos exemplos ['sala], para *sala*, [sa'pato], para *zapato* e [se'βoʒa], para *cebolla*.

Já no PB, <s> representa tanto o fonema /s/ quanto o /z/ (ex.: ['sala], para *sala*, [es'tudo], para *estudo*, ['kaza], para *casa*, e, também, <z> pode representar tanto /s/ quanto /z/ (ex.: [a'zuw], para *azul*, [xa'is], para *raiz*, [xa'iz medzisi'naw], para *raiz medicinal*).

Conforme Masip (2013), palavras como *casa*, produzidas em espanhol como ['kasa] e no PB como ['kaza], constituem um caso de heterofonia, uma vez que são escritas de forma idêntica, mas a diferença entre as línguas se dá pela pronúncia. Considerando a aprendizagem do espanhol por brasileiros e as diferenças fonético-fonológicas, bem como ortográficas entre essas línguas, é possível a produção de /s/ como [z] pelos aprendizes por influência de sua LM, o que indicaria que os alunos, ao fazerem uso da forma fonética do PB, poderiam considerar ambos os vocábulos como homofônicos, e não heterofônicos.

Tendo em vista as diferenças entre o PB e o espanhol quanto aos pares /s/ e /z/, relatamos, a seguir, os resultados de alguns estudos sobre as dificuldades dos estudantes brasileiros com relação à fricativa /s/ do espanhol.

Schuster (2009) realizou uma pesquisa qualitativa sobre a aprendizagem de espanhol por oito brasileiros, com idade entre 20 e 35 anos, estudantes de um curso de idiomas, nível intermediário, em Goiânia. Através de gravações em áudio e vídeo de 13 aulas, bem como de observações, anotações, conversas com o professor, questionários, entrevistas e testes de percepção da própria leitura e fala espontânea dos aprendizes, o estudo buscou observar os erros vocálicos e consonantais que aparecem de forma persistente e o seu reconhecimento por parte dos estudantes. Dentre os diversos erros classificados pelo trabalho, encontram-se a sonorização de /s/, o reconhecimento de tal processo e a reformulação da sonorização a partir do *input* do professor. Considerando a consoante /s/, a autora concluiu que apenas um dos oito aprendizes não sonorizava a consoante fricativa. A autora constatou que o erro não só ocorre em palavras semelhantes em ambos os idiomas, mas também em palavras exclusivas do espanhol (ex.: *desarrolla*, *desayuno*, produzidos com [z]), e que, além disso, há uma variação na fala dos aprendizes, ora sonorizando, ora produzindo a fricativa como surda. Quanto à percepção, nem todos os estudantes identificam o processo em sua fala, e quando o fazem, mesmo os que percebem, não o reconhecem em todas as situações que o fazem. Por fim, há algumas correções do próprio aprendiz a partir do *input* do professor ou colega, mas o processo também é evidenciado na fala do professor em alguns momentos, conforme afirma Schuster (2009, p. 172): "Em outros casos, observamos que o professor também realiza a sonorização de tal consoante – provavelmente como resultado da imersão no contexto brasileiro – influenciando a produção dos aprendizes".

Brisolra (2011), ao analisar 40 entrevistas espontâneas de estudantes do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande (UFRG), sendo 10 de cada ano, ou seja, primeiro, segundo, terceiro e quarto anos da licenciatura, observou quatro processos característicos do PB na fala em espanhol por brasileiros, são eles: palatalização de /t/ e /d/ diante de [i], vocalização de /l/ em posição de coda, ditongação da nasal em final de palavra e sonorização de /s/ intervocálico. No que diz respeito ao último processo, a autora observou que, apesar da baixa incidência em comparação com os demais processos, o fenômeno ocorre em todos os níveis, evidenciando-se 18,7% no primeiro ano (28/150), 18,2% no segundo ano (20/110), 12,4% no terceiro ano (31/249) e 32,5% no quarto ano (56/172), o que resultou em um percentual total de 19,8% de aplicação da sonorização. O estudo também revelou que, apesar do baixo percentual de aplicação, o processo mostrou-se mais frequente no último ano da carreira universitária.

Silva (2014) investigou a percepção dos pares de sons /s/-/z/, /l/-/w/ e /R/-/r/ do espanhol por 12 sujeitos, seis crianças, com idade média de 11,5 anos, e seis adultos brasileiros, com idade média de 25,3 anos, estudantes de um curso de línguas na cidade de Bagé/RS. Em cada grupo, havia três participantes do nível básico e três do nível pré-intermediário. Foram realizados dois testes de percepção, um para identificar e reconhecer sons pertencentes ao espanhol ou ao

português em frases, e outro para identificar e reconhecer sons dessas línguas em palavras isoladas, além de uma entrevista com os participantes. Considerando os dados de /s/ e /z/, o estudo revelou que, no primeiro teste de percepção, os alunos acertam mais quando as frases estão somente em português (75%) ou somente em espanhol (79%). Em frases mescladas, o percentual de acertos foi de 62%, no caso de palavras em espanhol dentro de frases em português e, de 75%, em situações em que a frase em espanhol continha palavras em português. No segundo teste de percepção, o estudo apontou que os alunos acertam mais quando têm que reconhecer o idioma (80%) em comparação com a tarefa de reconhecimento de sons (20%). Segundo Silva (2014, p. 81), "o par /s/ e /z/ apresentou maior número de erros em todas as análises realizadas". As entrevistas revelaram que as crianças e os adultos têm comportamento semelhante no que tange ao julgamento dos sons e à justificativa de suas decisões.

Santos (2018) analisou alguns desvios fonético-fonológicos de 10 estudantes, sendo cinco do segundo e cinco do terceiro ano do ensino médio do *Campus* Realengo II, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, através da gravação da leitura de um texto em espanhol e de um questionário sobre a importância do ensino de pronúncia. Considerando as gravações realizadas, um dos aspectos fônicos observados foi o vozeamento da fricativa alveolar /s/, que revelou que os estudantes sonorizaram a fricativa em contexto intervocálico, mas em menor quantidade quando esta era manifestada na escrita por <z>. Além disso, os resultados da pesquisa revelaram que, quando as palavras eram semelhantes ao português, como em *regresar*, os estudantes produziram /s/ como surda. Considerando a fricativa em coda, Santos (2018) identifica a sua palatalização e, também, a inserção de uma vogal epentética em casos como em *arroz*, produzido como [a'xoʃ], o que revela que os estudantes transferem uma característica da variedade carioca ao espanhol. Por último, a pesquisa também encontrou a produção de /s/ como africada, em palavras como *cosecha*, produzidas como [ko'ʃeja], o que foi definido como "desvio não sistemático", dado o número limitado de ocorrências.

A partir das discussões feitas nesta seção, e com o aporte da ABP, na seção seguinte, são apresentadas sugestões de atividades que podem auxiliar na percepção e produção da fricativa /s/ do espanhol por brasileiros.

5 SUGESTÃO PARA O TRABALHO COM /S/ PELA PROPOSTA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Como temos discutido ao longo deste texto, no trabalho com a ABP, o professor parte de situações-problemas, com base nas próprias dificuldades apresentadas pela turma, e procura envolver os alunos na busca de soluções, fazendo uso de recursos didáticos, tecnológicos, entre outros que sejam necessários e estejam disponíveis. Ou seja, pela ABP o aluno constrói conhecimentos para então chegar ao entendimento e à solução de suas dificuldades; parte-se, então, de uma situação-problema, instiga-se o problema e se faz o levantamento das possíveis soluções.

Definida a situação ou cenário a ser investigado, no caso deste estudo a consoante /s/ e a dificuldade de aquisição do espanhol por brasileiros, o professor contextualiza o problema, levando em conta a forma como esta consoante é produzida no espanhol, em que, diferentemente do português, não se realiza o contraste com /z/. Para este momento de contextualização, poderão ser trabalhados exemplos em que nas duas línguas o emprego de /s/ é diferente, comparando dados pronúncia e escrita. Durante todo o processo, o professor, atuando como mediador, propõe questões a serem investigadas na busca de soluções.

É importante enfatizarmos que o uso da ABP, nesta proposta, é uma alternativa pedagógica, que tem a intenção de mostrar possibilidades práticas para o trabalho em sala de aula, podendo as atividades serem adaptadas pelo professor, considerando seus alunos e suas necessidades.

5.1 Prática 1

Primeiramente, o professor pode apresentar o áudio denominado "El libro del tesoro", disponível gratuitamente no site <https://radialistas.net/el-libro-del-tesoro/>. Após a audição, sugerimos que disponibilize aos estudantes uma cópia da transcrição do áudio, ou que a projete

em multimídia em sala de aula. Em seguida, pode dividir a turma em pequenos grupos, a fim de que juntos realizem as atividades. A seguir apresentamos a transcrição do áudio.

“EL LIBRO DEL TESORO”

Una parábola sobre la importancia del estudio y la lectura.

NARRADORA: Hace muchos años, en un reino pequeño, vivía una señora viuda con su hijo. Cuando creyó que estaba cerca el final de su vida, lo llamó y le dijo:

MADRE: Hijo, hemos vivido en dificultades porque somos pobres... pero te voy a hacer un regalo. Toma...

HIJO: Es un libro, madre...

MADRE: Un libro que me entregó un mago poderoso...

HIJO: ¿Y de qué trata, madre?

MADRE: En sus páginas están todas las instrucciones para encontrar un gran tesoro. Yo no tuve fuerzas ni tiempo para leerlo, pero ahora te lo doy. Léelo y llegarás a ser rico.

CONTROL MÚSICA DRAMÁTICA

NARRADORA: El hijo, cuando superó la tristeza inmensa por la pérdida de su madre, abrió aquel libro grueso, antiguo y precioso, que comenzaba así:

VOZ: Para llegar al tesoro, debes leer página por página. Si saltas y lees el final, el libro desaparecerá por arte de magia y nunca, nunca hallarás el tesoro.

HIJO: Comencemos, entonces, por la primera página... “A veces, pensamos que la riqueza se puede comprar. Pensamos que la riqueza tiene peso y medida, que se puede contar como se cuentan las monedas...”

NARRADORA: El joven empezó a leer con entusiasmo el libro, pero a las pocas páginas, el texto continuaba en lengua árabe.

HIJO: Pero estas letras extrañas... Ya sé, tengo un amigo que sabe árabe... Le diré que me traduzca... No, no, no... ¿Y si él descubre el tesoro primero que yo?... Mejor, aprendo árabe y leo las instrucciones del libro...

CONTROL MÚSICA ÁRABE

NARRADORA: El joven estudió árabe hasta que pudo leer sin problemas el texto...

HIJO: Ahora sí... Veamos qué dice: “¿En qué cofre se guarda la riqueza? ¿En qué joyero podrás encontrar la mayor de las fortunas? Sigue leyendo y te lo diré...”

NARRADORA: Pero al pasar la página, el muchacho advirtió con sorpresa que el libro continuaba en inglés.

HIJO: ¿Inglés? Yo sé algo, pero tendré que estudiar...

NARRADORA: Y después en francés... Y después en quechua... Y después en chino...

HIJO: Caramba... Este es el libro más difícil del mundo...

NARRADORA: Armado de paciencia, el joven estudió cada idioma. Y como todavía no acababa el libro que le había regalado su madre, aprovechó el conocimiento de varias lenguas y empezó a ser conocido como el mejor intérprete de su ciudad.

HIJO: Veamos qué más dice el libro. “Antes de alcanzar el tesoro, tienes que capacitarte para saber administrarlo. De lo contrario, dilapidarías tu fortuna.”

NARRADORA: Con decisión, el joven estudió economía y comercio para que no lo engañaran cuando tuviera el tesoro. Y su fama llegó hasta el Rey...

REY: ¿Dónde está ese muchacho que sabe tanto? Lo nombraré administrador general del reino. Nunca, nunca he conocido a nadie tan preparado como él.

EFEECTO CIERRA LIBRO

NARRADORA: Y así, el joven llegó a la última página del libro donde estaba escrito en todas las lenguas:

HIJO: El tesoro está dentro de ti. La riqueza más grande es el conocimiento.

CONTROL MÚSICA EMOTIVA

(Disponible em: <https://radialistas.net/el-libro-del-tesoro/>)(adaptado pelas autoras).

Sugerimos que o professor apresente o áudio novamente e que peça que os alunos acompanhem a transcrição para ver se conseguem compreender todo o texto. Depois de escutarem pela segunda vez, o professor propõe o seguinte problema aos grupos: “As consoantes <s> e <z> no espanhol têm a mesma pronúncia do que no português? Escutem novamente o áudio, direcionando a atenção para as palavras com tais grafias.”

Dando continuidade à atividade, o professor propõe que cada grupo apresente algumas palavras do texto e diga como são pronunciadas; também solicita que informem que palavras apresentam uma pronúncia muito semelhante em ambas as línguas e em que casos a pronúncia é completamente diferente. Após a apresentação dos grupos, o professor pode, junto com os alunos, construir um quadro relacionando alguns exemplos do texto e seus correspondentes no PB, a fim de que os alunos construam o conhecimento sobre a produção do /s/ do espanhol (Quadro 1).

Quadro 1. Palavras do espanhol e seu correspondente no PB.

Espanhol	Português
(1a) somos, superó	(1b) somos, superou
(2a) sorpresa, tesoro	(2b) surpresa, tesouro
(3a) grueso, inmensa	(3b) grosso, imensa
(4a) fuerzas, alcanzar	(4b) forças, alcançar
(5a) tristeza, riqueza	(5b) tristeza, riqueza

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Depois de apresentar as palavras, o professor pode fazer algumas perguntas como:

- A consoante <s> tem sempre a mesma pronúncia em espanhol? E em português? Compare as palavras do espanhol apresentadas em (1a), (1b) com (2a) e (2b).
- Ao analisar as palavras em (3a) e (3b), com relação ao grafema <s>, a que conclusão é possível chegar sobre essas duas línguas?
- Há diferença entre as palavras apresentadas em (4a) e (4b) com relação à pronúncia e/ou ortografia?
- Como são pronunciadas em espanhol e em português as palavras encontradas em (5a) e (5b)? A pronúncia é semelhante ou diferente em ambas as línguas?

Todas essas atividades dão ênfase no desenvolvimento da percepção dos estudantes no que tange ao fonema /s/. Uma vez que o grupo nota as diferenças e semelhanças de sua LM com a língua-alvo, é o momento de se trabalhar com a produção de tal som. Primeiramente, pode-se propor um debate sobre o tema do áudio “El libro del tesoro”, no qual estudantes digam se concordam ou não com a frase “El tesoro está dentro de ti”. “La riqueza más grande es el conocimiento” e se pensam que vale à pena todo o caminho percorrido pelo personagem principal da história. Depois do debate, e, considerando que na ABP o aluno tem um papel ativo, recomendamos que cada grupo busque um texto no qual encontre um ensinamento que considere importante para compartilhar com os colegas, assim como o apresentado no texto oral, ressaltando que, além da exposição da temática, o texto deve ter os grafemas <s> e <z>, para que os estudantes possam praticar sua oralidade.

5.2 Prática 2

Nesta proposta, sugerimos o trabalho com a percepção e a produção dos sons de /s/ em espanhol, relacionando escrita e oralidade. Para isso, o professor, já tendo apresentado o cenário das dificuldades com o uso de /s/ no espanhol por brasileiros, parte para a apresentação aos alunos da escrita e pronúncia de palavras na língua espanhola. Ainda de forma a contextualizar, poderá trabalhar com músicas e vídeos, mostrando diferenças de escrita e pronúncia de palavras com ‘s’ no espanhol. Logo após este encaminhamento inicial, apresenta uma lista de palavras com ‘s’ em diferentes posições, como a que exemplificamos no Quadro 2. Sugerimos que estas palavras sejam previamente gravadas por falantes nativos do espanhol, idealmente de diferentes

regiões: espanhol da América Latina, México, Espanha, entre outros. Para a gravação, estas palavras podem ser inseridas em pequenas frases, como “yo tan solo quería un *abrazo*”, deixando a palavra em destaque na última posição.

Quadro 2. Sugestões de palavras para o trabalho com a prática 2.

zapato	rosa	zeta
corazón	azúcar	cosas
azul	blusa	nariz
camiseta	casa	sol
empezar	ventoso	queso
conozco	presidente	abrazo
música	música	sala
vaso	cereza	hizo
diez	plaza	paseo
persona	esmalte	zumos

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Apresentada a lista de palavras, antes de apresentar o áudio, o professor pode lançar questões para os grupos:

- (1a) Quais palavras apresentam ‘s’ em sua grafia e quais apresentam ‘z’?
- (1b) Em comparação ao português, quais palavras são diferentes com relação à grafia de ‘s’ ou ‘z’?
- (1c) Quais palavras apresentam nas duas línguas uma grafia semelhante, mas pronúncia diferente?

A partir da pesquisa e da discussão nos grupos ou equipes, os alunos devem apresentar soluções para as questões, separando as palavras com grafia de ‘s’ e grafia de ‘z’, assim como comparando a escrita destas palavras nas duas línguas. As respostas ou soluções encontradas para as questões são socializadas na turma, e este é o momento em que os alunos compartilham suas dúvidas e também suas hipóteses com o grupo todo.

Após, utilizando dos áudios previamente gravados por falantes nativos do espanhol de diferentes regiões, o professor trabalha com a percepção do som de /s/, pedindo que os alunos, individualmente ou em seus grupos, escutem os áudios e registrem a identificação do som de ‘s’. Para isso, poderá usar ou de recursos como Praat (BOERSMA; WEENINK, 2020) ou TP (RAUBER *et al.*, 2013), ou ainda, do registro escrito, como ilustramos no Quadro 3. Idealmente, este exercício de audição é feito para cada falante, registrando também as diferenças que percebe de pronúncia entre uma variedade e outra.

Quadro 3. Exemplo para os alunos tabelarem os resultados.

¿En zapato qué sonido escucha para la ‘z’?	Falante 1			
	() [z]	() [s]	() [θ]	() outro _____
¿En música qué sonido escucha para la ‘s’?	Falante 2			
	() [z]	() [s]	() [ʃ]	() outro _____
¿En música qué sonido escucha para la ‘s’?	Falante 1			
	() [z]	() [s]	() [ʃ]	() outro _____
¿En música qué sonido escucha para la ‘s’?	Falante 2			
	() [z]	() [s]	() [ʃ]	() outro _____

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Aconselhamos que, num primeiro momento, cada estudante dê sua resposta individual, após, socializa e discute com seu grupo ou equipe de trabalho, podendo fazer uma revisão prévia a partir das soluções que o grupo passa a compartilhar. Neste momento, o professor pode lançar outros questionamentos aos alunos, de forma a identificarem o problema:

- (1a) Em quais palavras você ouviu somente o som de /s/?
- (1b) Existem diferenças de pronúncia entre os falantes de acordo com a região?
- (1c) Quais palavras apresentam 's' e 'z' com pronúncia diferente do português.

Depois desse trabalho inicial, o professor encaminhará a busca de soluções, sugerindo que os alunos escutem novamente os áudios, façam as divisões das palavras por grupos, de acordo com a pronúncia e a região do falante. Na busca por soluções, a partir das dificuldades que o professor notar, poderão ser sugeridos para a turma treinamentos de escuta e pronúncia, deixando que o grupo também pesquise outras palavras em que identifique as mesmas dificuldades.

4 CONCLUSÃO

Inserido em um novo cenário de (re)significação das práticas em sala de aula no ensino da língua estrangeira, na proposta deste artigo exploramos o uso da ABP, uma das estratégias de ensino discutidas pelas Metodologias Ativas de Aprendizagem, no ensino do espanhol a brasileiros. Mais diretamente, centramo-nos no trabalho com os aspectos sonoros da língua, ilustrando com o fonema /s/, considerando o fato de ter no português a sonorização (sendo contrastivo com /z/), não observada no espanhol.

Ainda que estas propostas voltadas para uma didática mais ativa e participativa possam representar desafios ao professor, pela falta de recursos ou de condições outras, são entendidas aqui como alternativas, na intenção de buscar dar mais protagonismo e autonomia ao aluno. Como aliada a este processo, a ABP, como discutimos, sugere uma prática a partir de situações-problemas e o levantamento de soluções, representando, portanto, uma estratégia a ser explorada no trabalho na sala de aula de língua estrangeira (LE).

Tendo isso em vista, buscamos trazer neste estudo uma contribuição para a compreensão teórica das Metodologias Ativas, mais diretamente do uso da ABP, e a sua inserção na prática, ilustrando propostas de como o professor pode trabalhar por essa perspectiva em cursos de formação de professores de Letras. Importante ressaltar que não se trata de um método a ser seguido, e sim, de possibilidades ou sugestões de práticas pedagógicas, as quais podem ser adaptadas ou modificadas pelo professor, compreendido como aquele que conhece sua realidade e as reais dificuldades de seus alunos. Certamente as mesmas atividades propostas podem ser aplicadas a outros níveis de ensino, bem como podem ser adaptadas às necessidades específicas dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. (Série Desafios da Educação). 238 p.
- BELL, David M. Method and Postmethod: are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, p. 325-336, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3588507>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- BOERSMA, Paul; WEENINK, David. Praat: doing phonetics by computer (version 5.1.07) (computer program), 2020. Disponível em: <http://www.praat.org/>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200002>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- BRISOLARA, Luciene Bassols. La interferencia del sistema consonántico portugués en el uso del español. *Signum – Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 165-182, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n2p165>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- GRANDI, Caroline Almeida Silva; CECHINEL, André. Relações entre a era pós-método no ensino da língua estrangeira, a educação libertadora de Paulo Freire e a pedagogia crítica. In: BACK, Ângela Cristina Di Palma; CECHINEL, André; JESUS, Talita Duarte de (Org.). *Educação, linguagem e memória: outras histórias*. Criciúma, SC: UNESC, 2021. Cap. 7. p. 135-158.

- HUALDE, José Ignacio. *Los sonidos del español*. New York: Cambridge University Press, 2014.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003. 49 p.
- KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Routledge, 2012. 170 p.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3587197>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3588427>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- LEFFA, Vilson J. *Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas, RS: Educat, 2016. 326p.
- MASIP, Vicente. *Armadilhas da língua espanhola: um guia completo*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- MATTAR, João. *Metodologias ativas para educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. 118 p.
- RAUBER, Andreia S. et al. Testes de Percepção e Treinamento Perceptual com *Feedback* Imediato-Versão 3.1, 2013. Disponível em: http://www.worken.com.br/tp_regfree.php. Acesso em: 8 jul. 2022.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching: a descriptions and analyses*. New York: Cambridge University Press, 1986. 90 p.
- SANTOS, Rodrigo Ignácio dos. *Desvios fonético-fonológicos de aprendizes de espanhol: o papel do ensino de pronúncia nas aulas de Língua Estrangeira*. 2018. 53 f. Monografia (Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol) – Programa de Pós-Graduação em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2018.
- SCHUSTER, Luciana. *Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do Centro-Oeste brasileiro*. 2009. 271 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- SILVA, Fabiana Soares da. *Consciência fonológica em língua estrangeira: um estudo acerca da aquisição de espanhol por falantes brasileiros*. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.
- SOUZA, Samir Cristiano de; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS*, ano 31, v. 5, p. 182-200, 2015. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2880>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. (Série Desafios da Educação). p. 26-44.

Contribuição dos autores.

O artigo foi escrito de forma colaborativa.