UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES

AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO AUDITIVA NA AQUISIÇÃO DOS ASPECTOS FÔNICOS DO ESPANHOL: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS AO ENSINO MÉDIO

Rio Grande, RS
2022

KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES

AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO AUDITIVA NA AQUISIÇÃO DOS ASPECTOS FÔNICOS DO ESPANHOL: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS AO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara

Rio Grande, RS

2022

Ficha Catalográfica

M827a Moraes, Kellen Benites de Oliveira.
As atividades de compreensão auditiva na aquisição dos aspectos fônicos do Espanhol: análise de livros didáticos destinados ao Ensino Médio / Kellen Benites de Oliveira Moraes. – 2022.
155 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2022.
Orientadora: Dra. Luciene Bassols Brisolara.

1. Ensino/aprendizagem de língua estrangeira 2. Livro didático 3. Fonologia 4. Compreensão auditiva 5. Variação linguística I. Brisolara, Luciene Bassols II. Título.

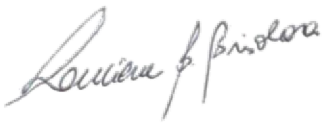
CDU 37:811.134.2

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 05/2022

No dia vinte e quatro de fevereiro de dois mil e vinte e dois, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação da mestranda **Kellen Benites de Oliveira Moraes**, intitulada "AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO AUDITIVA NA AQUISIÇÃO DOS ASPECTOS FÔNICOS DO ESPANHOL: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS AO ENSINO MÉDIO". A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pelas professoras doutoras Luciana Pilatti Telles (FURG), e Giane Rodrigues dos Santos (UNIPAMPA). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtençãodo grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata. Atendendo à Deliberação nº 025/2020 do COEPEA, que dispõe sobre Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de pós-graduação *Stricto Sensu* durante o período emergencial devido à pandemia da COVID-19, o presidente da comissão examinadora assinará a ata, substituindo as assinaturas dos demais membros da banca. Este documento possui chave de autenticidade gerada pelo sistema FURG, podendo ser verificada em https://www.furg.br/consultardocumentos.



Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara
(Orientadora - FURG)
Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG)
Profa. Dra. Giane Rodrigues dos Santos
(UNIPAMPA)

Chave de Autenticidade:
9996.2445.3BAA.F4AF

[...] o problema está em achar que a variação linguística é um "problema" que pode ser "solucionado". O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciem dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas!

(BAGNO, 2007)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de dedicar este espaço para expressar algumas palavras àqueles que foram essenciais durante esse processo de estudo dando-me apoio e incentivo.

Primeiramente, à minha orientadora Profa. Dr.ª Luciene Bassols Brisolara, que acreditou no meu potencial desde a graduação, proporcionando minha primeira experiência em campo de pesquisa, o que despertou a minha curiosidade como pesquisadora; agradeço também por todo apoio no processo de escrita da dissertação, por seus ensinamentos, por compartilhar suas experiências, e pelas sugestões. Deixo os meus sinceros agradecimentos, principalmente por acreditar em mim, por todas palavras de incentivo que fizeram me reerguer em momentos que achei que iria fracassar, pela paciência, pelo carinho e pela dedicação incansável.

Aos meus pais, José Luiz e Eliane de Fátima, por estarem sempre ao meu lado, por todo amor, apoio e ensinamentos dos valores da vida, e principalmente, por incentivar-me a alcançar os meus objetivos.

Aos meus irmãos, Hellen e Weslley, por todo amor, carinho e respeito. Orgulho-me muito de vocês, por serem pessoas íntegras, por batalharem por seus objetivos e não se deixarem abater pelas dificuldades.

Ao meu noivo Deivid, por compartilhar dos meus medos e angústias e sempre me incentivar a prosseguir no meu sonho.

Às minhas companheiras de projeto de pesquisa, Amanda Ribeiro, Bianca da Cruz, Josiane Cardoso e Luciene Brisolara, pela parceria em dois artigos relacionados aos livros didáticos, os quais desencadearam o interesse pelo estudo.

Às minhas amigas, Bárbara, Andreia e Adriane, por me mostrarem minha força e por estarem ao meu lado quando mais precisei. À minha amiga Josiane, que me acompanha desde os tempos da graduação, que me incentivou a participar da seleção do mestrado, ouviu meus anseios no decorrer da escrita motivando-me a continuar, e por sempre demonstrar admiração pela minha pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pelo ensino gratuito e de qualidade. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES, pela bolsa de estudos que me foi concedida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG, pelo suporte acadêmico e pelas experiências proporcionadas. Em especial, à Isabel, secretária do curso, pela atenção, disponibilidade e dedicação com os discentes.

Às Profa. Dr.ª Luciana Pilatti Telles e Profa. Dr.ª Giane Rodrigues dos Santos, por terem aceitado o convite de participar da minha banca de avaliação.

Aos professores do PPG-Letras da FURG por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem com a minha formação acadêmica.

Enfim, expresso toda minha gratidão. O meu muito obrigada a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....17

2. REFERENCIAL TEÓRICO.....21

2.1. O ENSINO/APRENDIZAGEM DO ESPANHOL NO BRASIL.....21

2.2. O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....25

2.3. A RELEVÂNCIA DA COMPREENSÃO AUDITIVA NA AQUISIÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....28

2.4. IMPASSES EM SALA DE AULA…….....31

2.5. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....34

2.5.1. VARIAÇÃO DIATÓPICA.....37

2.5.2. VARIAÇÃO DIASTRÁTICA.....38

2.5.3. VARIAÇÃO DIACRÔNICA.....39

2.5.4. VARIAÇÃO DIAFÁSICA.....40

2.6. VARIAÇÃO FÔNICA EM ESPANHOL.....41

2.6.1. ESPANHOL DA ESPANHA: CARATERÍSTICAS DAS VARIEDADES CENTRO-NORTENHA, ANDALUZA E CANÁRIA.....46

2.6.1.1. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL CENTRO-NORTENHO.....46

2.6.1.2. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL ANDALUZ.....47

2.6.1.3. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL CANÁRIO.....48

2.6.2. ESPANHOL DA AMÉRICA: DIVISÕES DIALETAIS.....50

2.6.2.1. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL CUBANO.....52

2.6.2.2. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL MEXICANO.....53

2.6.2.3. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL CENTRO-AMERICANO.....54

2.6.2.4. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL PERUANO.....56

2.6.2.5. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL ARGENTINO.....57

2.6.2.6. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL URUGUAIO.....58

2.6.2.7. CARACTERÍSTICAS DA FALA DO ESPANHOL CHILENO.....60

3. METODOLOGIA.....66

3.1. NATUREZA DA PESQUISA.....66

3.2. A COLEÇÃO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA*.....66

3.2.1. *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* - LIVRO 1.....68

3.2.2. *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* - LIVRO 2.....69

3.2.3. *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* - LIVRO 3.....71

3.3. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....72

4. ANÁLISE DOS DADOS.....74

4.1. DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO LIVRO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* (LIVRO 1).....74

4.1.1. DESCRIÇÃO DOS ÁUDIOS PRESENTES NO LIVRO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* - LIVRO 1.....77

4.2. DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO LIVRO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* (LIVRO 2).....100

4.2.1. DESCRIÇÃO DOS ÁUDIOS PRESENTES NO LIVRO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* - LIVRO 2.....102

4.3. DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO LIVRO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* (LIVRO 3).....115

4.3.1. DESCRIÇÃO DOS ÁUDIOS PRESENTES NO LIVRO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* - LIVRO 3.....117

4.4. SÍNTESE DOS ASPECTOS FÔNICOS ENCONTRADOS NOS MANUAIS.....130

4.4.1. COMENTÁRIOS GERAIS SOBRE AS ATIVIDADES DOS LIVROS ANALISADOS.....132

4.5. PROPOSTAS DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES À COLEÇÃO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA*.....137

4.5.1. PROPOSTA 1: VARIAÇÃO FÔNICA CONSIDERANDO OS GRAFEMAS <LL> E <Y> DO ESPANHOL.....138

4.5.2. PROPOSTA 2: VARIAÇÃO FÔNICA CONSIDERANDO O GRAFEMA <D> EM FINAL DE SÍLABA E EM CONTEXTO INTERVOCÁLICO.....142

4.5.3. PROPOSTA 3: VARIAÇÃO FÔNICA CONSIDERANDO O GRAFEMA <S> EM FINAL DE SÍLABA E DE PALAVRA.....144

CONCLUSÕES.....147

REFERÊNCIAS.....151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Plano fônico do espanhol centro nortenho.....46
Quadro 2. Plano fônico do espanhol andaluz..... .47
Quadro 3. Plano fônico do espanhol canário.....49
Quadro 4. Síntese dos aspectos fônicos do espanhol peninsular.....50
Quadro 5. Os dialetos hispano-americanos.....51
Quadro 6. Plano fônico do espanhol cubano.....52
Quadro 7. Plano fônico do espanhol mexicano.....54
Quadro 8. Plano fônico do espanhol centro-americano.....55
Quadro 9. Plano fônico do espanhol peruano.....56
Quadro 10. Plano fônico do espanhol argentino.....57
Quadro 11. Plano fônico do espanhol uruguaio.....59
Quadro 12. Plano fônico do espanhol chileno.....60
Quadro 13. Síntese dos aspectos fônicos do espanhol da américa.....61
Quadro 14. Lista de áudios do livro 1, considerando o sexo, país do falante, gênero textual, duração do áudio, capítulo e página do livro.....77
Quadro 15. Aspectos fônicos observados nos áudios 1, 2 e 3.....79
Quadro 16. Aspectos fônicos observados no áudio 4.....80
Quadro 17. Aspectos fônicos observados no áudio 5.....81
Quadro 18. Aspectos fônicos observados no áudio 6.....82
Quadro 19. Aspectos fônicos observados no áudio 7.....82
Quadro 20. Aspectos fônicos observados no áudio 8.....84
Quadro 21. Aspectos fônicos observados no áudio 9.....85
Quadro 22. Aspectos fônicos observados no áudio 10.....86
Quadro 23. Aspectos fônicos observados no áudio 11.....86
Quadro 24. Aspectos fônicos observados no áudio 12.....87
Quadro 25. Aspectos fônicos observados no áudio 13.....88
Quadro 26. Lista de áudios do livro 1, considerando o sexo, gênero textual, duração do áudio, capítulo, página do livro, sem identificação do país do falante.....89
Quadro 27. Aspectos fônicos observados no áudio 1.....90
Quadro 28. Aspectos fônicos observados no áudio 2.....91

Quadro 29. Aspectos fônicos observados no áudio 3.....92
Quadro 30. Aspectos fônicos observados no áudio 4.....93
Quadro 31. Aspectos fônicos observados no áudio 5.....94
Quadro 32. Aspectos fônicos observados no áudio 6.....95
Quadro 33. Aspectos fônicos observados no áudio 7.....96
Quadro 34. Aspectos fônicos observados no áudio 8.....97
Quadro 35. Aspectos fônicos observados no áudio 9.....98
Quadro 36. Aspectos fônicos observados no áudio 10.....99
Quadro 37. Aspectos fônicos observados no áudio 11.....100
Quadro 38. Lista de áudios do livro 2, considerando o sexo, gênero textual, duração do áudio, capítulo e página do livro, sem identificação do país e do sexo do falante.....102
Quadro 39. Aspectos fônicos observados no áudio 1.....103
Quadro 40. Aspectos fônicos observados no áudio 2.....105
Quadro 41. Aspectos fônicos observados no áudio 3.....106
Quadro 42. Aspectos fônicos observados no áudio 4.....107
Quadro 43. Aspectos fônicos observados no áudio 5.....108
Quadro 44. Aspectos fônicos observados no áudio 6.....109
Quadro 45. Aspectos fônicos observados no áudio 7.....110
Quadro 46. Aspectos fônicos observados no áudio 8.....112
Quadro 47. Aspectos fônicos observados no áudio 9.....113
Quadro 48. Aspectos fônicos observados no áudio 10.....114
Quadro 49. Lista de áudios do livro 3, considerando o sexo, gênero textual, duração do áudio, capítulo, página do livro, sem identificação do país e do sexo do falante.....117
Quadro 50. Aspectos fônicos observados no áudio 1.....118
Quadro 51. Aspectos fônicos observados no áudio 2.....119
Quadro 52. Aspectos fônicos observados no áudio 3.....120
Quadro 53. Aspectos fônicos observados no áudio 4.....121
Quadro 54. Aspectos fônicos observados no áudio 5.....122
Quadro 55. Aspectos fônicos observados no áudio 6.....123
Quadro 56. Aspectos fônicos observados no áudio 7.....124
Quadro 57. Aspectos fônicos observados no áudio 8.....126
Quadro 58. Aspectos fônicos observados no áudio 9.....127

Quadro 59. Aspectos fônicos observados no áudio 10.....128
Quadro 60. Aspectos fônicos observados no áudio 11.....129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Atividades didáticas contempladas no capítulo 1 do livro *Sentidos en lengua española* (livro 1).....74

Tabela 2. Atividades didáticas contempladas nos capítulos 2, 3 e 4 do livro *Sentidos en lengua española* (livro 1).....76

Tabela 3. Atividades didáticas contempladas no livro *Sentidos en lengua española* (livro 2).....101

Tabela 4. Atividades didáticas contempladas no livro *Sentidos en lengua española* (livro 3).....116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Países hispano-americanos que têm o espanhol como língua oficial.....42
Figura 2. Países que fazem fronteira com o Brasil.....43
Figura 3. Mapa do Rio Grande do Sul com as fronteiras de Argentina e Uruguai.....44

RESUMO

Este estudo almeja salientar a importância do ensino da pronúncia e da variação linguística a partir de análise de atividades de compreensão auditiva, disponíveis na coleção didática de espanhol, *Sentidos en lengua española*, de Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa, destinada ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, da rede pública da cidade de Rio Grande, e também apresentar propostas complementares à coleção, a fim de mostrar aos professores como poderiam ser desenvolvidos, em sala aula, tanto os aspectos fônicos como a variação linguística do espanhol a partir de atividades auditivas disponíveis nos livros didáticos. Nossa perspectiva é a de que o aluno que conhece os aspectos fônicos da LE certamente terá mais segurança ao produzir os sons da língua estrangeira, para isso, ele deve ter maior proximidade com o idioma através de recursos auditivos, que servirão para compreender a língua e para praticar o idioma. A pesquisa tem como base os documentos orientadores da educação: Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), bem como os estudos de Hualde *et al.* (2010), Alvar (2009a), Alvar (2009b), Lipski (2009) e Gil Fernández (2007), que abordam a variação linguística e a fonologia do Espanhol. O estudo revela que as atividades de compreensão auditiva e relativas à oralidade possuem espaço reduzido nos livros analisados, diferentemente das atividades de compreensão leitora e escrita que aparecem em maior quantidade. Também, identificamos que os aspectos fônicos do espanhol e a abordagem da variação linguística não são abordados nos livros, embora apareçam recursos que poderiam contribuir para este ensino. Esperamos que o estudo auxilie no ensino/aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira, no sentido de enfatizar os recursos auditivos como meios de ensino da oralidade da língua.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de língua estrangeira; Livro didático; Fonologia; Compreensão auditiva; Variação linguística.

ABSTRACT

This study aims to highlight the importance of teaching pronunciation and linguistic variation by analyzing listening comprehension activities available in the Spanish didactic collection: *Sentidos en lengua española*, written by Luciana Maria Almeida de Freitas and Elzimar Goettenauer de Marins Costa. This research is focused on the 1st, 2nd and 3rd of high school in the public education system of the city of Rio Grande. We also present complementary proposals to the collection to show teachers how the phonic aspects and linguistic variation of Spanish could be developed in the classroom using the listening activities available in the textbooks. Our perspective is that the student who knows the phonic aspects of LE will certainly have more confidence when producing the sounds of the foreign language. For this reason, the student must have greater proximity to the language through auditory resources, which will serve to understand the language and to practice the language. This researching is based on the guiding documents of education: *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio* (2018), *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (2013), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000), *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), as well as the studies of Hualde *et al*. (2010), Alvar (2009a), Alvar (2009b), Lipski (2009) and Gil Fernández (2007), which address linguistic variation and phonology of Spanish. This study reveals that listening and speaking activities have little space in the books analyzed, while reading comprehension and writing activities appear more often. Also, we identified that the phonic aspects of Spanish and the approach to linguistic variation are not addressed in the books, although resources that could contribute to this teaching do appear. We hope that this study will help in the teaching/learning of Spanish as a Foreign Language, in the sense of emphasizing auditory resources as a means of teaching the orality of the language.

Keywords: Foreign Language Teaching/Learning; Textbook; Phonology; Listening; Linguistic Variation.

1. INTRODUÇÃO

O livro didático é considerado um mediador de ensino dentro da sala de aula. Ele pode ser um suporte para o ensino-aprendizagem de qualquer área de estudo. De um lado, auxilia o professor no seu planejamento de ensino, e de outro, é uma ferramenta para o estudo do aluno, por ser um material pessoal de consulta (DCNEB, 2013).

No que tange ao ensino de línguas, o espaço destinado às línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio é bem reduzido, chegando ao máximo de 2h/aulas semanais. O pouco tempo de aula faz com que o ensino tenda a voltar-se para a estrutura da língua, e muitas vezes a prática oral acaba ficando de lado. Porém, consideramos que se as aulas de língua estrangeira contemplarem o ensino da compreensão auditiva e da produção oral, aprender línguas na escola pública pode ocorrer de forma mais eficiente e prazerosa, diferente de como é percebido atualmente, e o livro didático pode ser um aliado para o professor e o aluno, conforme já mencionamos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000), em relação ao ensino de línguas estrangeiras:

> O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função (PCNs, 2000, p. 26).

Conforme os PCNs (2000), a escola está perdendo o caráter formador em LE para cursos particulares, por serem considerados mais eficazes à aprendizagem de LE, uma realidade que precisa ser mudada. Considerando o ensino do espanhol como LE, a proximidade com o português e a facilidade inicial de os estudantes compreenderem o idioma, um dos aspectos que deve ser considerado é o uso da língua estrangeira em sala de aula tanto por parte do professor quanto pelos alunos. Desta forma, o estudante é instigado a se comunicar em sala de aula na língua que está aprendendo. Nesse sentido, para Gil Fernández (2007),

> O professor deve, por princípio e à medida de suas possibilidades, favorecer a familiarização do aluno desde o primeiro dia com a L2 real, mediante registros sonoros autênticos tomados de variados falantes nativos, assim como pressionar uma e outra vez aos alunos para que se esforcem em usar esta

> segunda língua em suas conversas e atividades fora do âmbito de sala de aula. (GIL FERNÁNDEZ[1], 2007, p. 109, tradução nossa[2])

Com a exposição à língua espanhola no ambiente escolar, o aluno poderá se sentir motivado a conhecer melhor a língua estrangeira, já que ele necessitará praticá-la oralmente em sala de aula, e o tempo que primeiramente seria mínimo para a aprendizagem, poderá se multiplicar em situações extraclasse. Nesse cenário de estudo fora da escola, consideramos que, além dos recursos tecnológicos que estão disponíveis aos estudantes na internet, o livro didático é importante para a consolidação dos conhecimentos do aprendiz, pois é preparado tendo em vista um público específico e suas necessidades quanto à aprendizagem da língua-alvo.

Ao buscar por manuais de ensino de Língua Espanhola, verificamos que há diversas coleções, e com diferentes focos, mas uma delas apresentou um aspecto singular: a coleção *Sentidos en lengua Española,* de Luciana Maria Almeida de Freitas e de Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Esta coleção tem como proposta aproximar o aluno a diversas práticas sociais que são mediadas pela língua. No livro, são contempladas atividades de compreensão e de produção de textos escritos e orais, além de ser promovida a reflexão sobre a linguagem. As autoras consideram que as práticas sociais educativas devem ser realizadas a partir de situações reais, para isso recorrem a textos orais e escritos em diferentes contextos. A coleção apresenta uma característica interdisciplinar ao estabelecer relações com outras áreas de ensino como História, Geografia, Sociologia e Língua Portuguesa.

O interesse pela coleção deu-se por três razões: por utilizar na prática educacional contextos reais da língua através de áudios autênticos, estabelecer relações com outras áreas de ensino como meio de inserção cultural e por contemplar diversas atividades orais. Além do mais, optamos por analisar uma coleção atual, para verificar como é abordado o ensino de línguas nos livros didáticos atualmente nas escolas. Tendo em vista que nosso foco de interesse são livros destinados à maioria dos alunos, optamos por analisar livros destinados à escola pública.

---

[1] Todas as traduções de textos para o português apresentadas nesta dissertação são de responsabilidade da autora.

[2] *El profesor debe, por principio y a la medida de sus posibilidades, favorecer la familiarización del alumno desde el primero día con la L2 real, mediante registros sonoros auténticos tomados de variados hablantes nativos, así como presionar una y otra vez a los alumnos para que se esfuercen en usar esta segunda lengua en sus conversas y actividades fuera del ámbito del salón de clase.* (GIL FERNÁNDEZ, 2007, p. 109)

Considerando a relevância do livro didático como material de auxílio para o ensino/aprendizagem em relação ao ensino da fonologia da língua espanhola, este estudo se propõe a enfatizar a importância do componente auditivo para o ensino/aprendizagem da língua espanhola.

A motivação por este trabalho justifica-se por compreender que o ensino da língua espanhola deve receber um olhar mais crítico tanto na sala de aula quanto nos livros didáticos. No que diz respeito à análise dos manuais didáticos selecionados, a escolha se justifica por ser o livro o mediador de ensino aos estudantes, e por isso deve atentar às suas necessidades, apresentando as semelhanças e diferenças existentes entre o sistema linguístico do português e do espanhol, as quais não podem ficar despercebidas, em se tratando das dificuldades que o estudante brasileiro poderia ter ao se comunicar em espanhol.

Além disso, ao estimular que o aluno conheça as variedades linguísticas da língua meta, estaremos intermediando um ensino consciente aos estudantes de que todo o sistema linguístico sofre variação e, em consequência, há algumas mudanças significativas, justamente porque existem falantes que o modificam nos contextos reais de uso.

E, por último, ao realizar uma busca em bancos de dissertações e teses, bem como em sites de periódicos, concluímos que são poucos os trabalhos que consideram a compreensão auditiva como componente para o ensino de línguas nas escolas (LOPES; BARBUIO, 2019; TAPIA-LADINO; ARIZ BERNALES, 2018; GERMANO, 2015; PAGOTO DE SOUZA, 2009). Cabe salientar que os referidos trabalhos não tratam de variação, tampouco de análise de atividades de compreensão auditiva, a partir de livros didáticos. O trabalho de Lopes e Barbuio (2019), bem como o de Tapia-Ladino e Ariz Bernales (2018) contemplam exclusivamente a importância da compreensão auditiva, enquanto os estudos de Germano (2015) e de Pagoto de Souza (2009) abordam além da compreensão auditiva, o ensino da pronúncia.

Portanto, o objetivo geral do estudo é analisar o tratamento dos aspectos fônicos e da variação linguística em atividades de compreensão auditiva em livros didáticos de espanhol como LE. Definimos os seguintes objetivos específicos:

(1) Analisar como é abordada a compreensão auditiva nos livros didáticos;

(2) Verificar se a compreensão auditiva apresenta um espaço relevante na coleção analisada comparado com as outras habilidades da língua;

(3) Descrever as principais características fônicas das variedades linguísticas contempladas no livro;

(4) Apresentar como poderia ser explorado o sistema fônico da língua espanhola através dos áudios da coleção investigada.

Para atingir os objetivos acima, o presente trabalho se desenvolveu da seguinte maneira. No capítulo 2, apresentamos os principais construtos teóricos que fundamentaram o estudo; na seção 2.1, abordamos a importância do ensino/aprendizagem do espanhol nas escolas brasileiras, as leis que fomentam o ensino do idioma, os documentos orientadores da educação básica, e o movimento #FicaEspanhol. Na seção 2.2, apresentamos o contexto histórico do espanhol no Brasil e a oferta do livro didático na rede pública. Na seção 2.3, fazemos uma reflexão sobre o ensino das habilidades linguísticas e enfatizamos a relevância do ensino da compreensão auditiva. Na seção 2.4, discutimos os problemas enfrentados pelos docentes em sala de aula para o ensino do espanhol. Na seção 2.5, tratamos da dicotomia língua e fala, norma linguística, do processo de alfabetização, o ensino da variação linguística e as variações diatópica, diastrática, diacrônica e diafásica. Na seção 2.6, caracterizamos os países hispânicos, tratamos das influências linguísticas e refletimos sobre o espanhol da Espanha e da América. Em 2.6.1, apresentamos as características fônicas do espanhol falado na Península Ibérica, dando ênfase a zonas de contexto monolíngue. Em 2.6.2, descrevemos as características fônicas do espanhol falado na América, caracterizando as variedades que constam nos livros em análise para esta dissertação. No capítulo 3, descrevemos a metodologia empregada para a realização da pesquisa, apresentando a coleção *Sentidos en lengua española.* No capítulo 4, realizamos a descrição de cada um dos aspectos fônicos encontrados nos áudios dos três livros didáticos da coleção, explicitamos uma síntese dos fenômenos mais identificados e apresentamos sugestões de atividades para complementar as propostas disponíveis nos livros em estudo. Por último, no capítulo 5, expusemos nossas conclusões acerca da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os fundamentos teóricos que embasaram o presente estudo.

2.1. O ensino/aprendizagem do espanhol no Brasil

A língua representa um importante veículo de comunicação, que se manifesta por diferentes formas de linguagem, através da interação entre os indivíduos. Alberti (2018, p. 19) enfatiza que "estudar uma língua, [sic] leva inevitavelmente a estudar a linguagem, as relações que [sic] estabelecem entre si e a sociedade onde se apresentam", o que revela uma conformidade entre língua, sociedade e relações de interação, tendo a língua como o exercício da comunicação social.

Nesse sentido, o aprendizado de uma língua estrangeira é de suma importância para o desenvolvimento sociocultural do aluno, pois além de ser uma oportunidade de interação com falantes de outro idioma, é também uma forma interdisciplinar de conhecer culturas de outros países.

Cerutti-Rizzatti e Tomazoni (2016) contribuem com reflexões de ensino, afirmando que a aula de língua deve acontecer através de interações sociais e que tenham sentido em diferentes esferas das relações humanas. Nesse ponto de vista, a relação entre professor, aluno e escola deve estar em concordância, o que resultará em um ambiente propício para o processo de ensino/aprendizagem. Por um lado, é preciso ter um docente observador e um estudante que apresenta suas necessidades, num processo de ensino/aprendizagem interativo, em que buscam uma aprendizagem efetiva, e por outro, um currículo escolar que seja a favor do aluno, no sentido de que as aulas de línguas sejam relevantes para o discente para além do contexto escolar. Nesta perspectiva, o ensino/aprendizagem da língua espanhola é de extrema importância no que se refere ao contexto escolar brasileiro, já que a proximidade com os países hispânicos, em especial considerando a região do presente estudo[3], facilita a comunicação entre os falantes de português e espanhol. Além disso, é importante levar em conta que o Brasil tem diversos acordos internacionais com países cuja língua é o espanhol, através do MERCOSUL, e que exporta para países como Argentina, México, Espanha, entre outros.

[3] Rio Grande está localizado a cerca de 200Km do Chuí, cidade uruguaia.

Apesar de o Brasil fazer fronteira com países hispânicos e haver contato entre falantes de ambas as línguas, vivemos num cenário de desvalorização da Língua Espanhola nos currículos das escolas do Brasil.

Em 2005, foi promulgada a lei nº 11.161 que outorgou a obrigatoriedade do ensino de espanhol nos currículos das escolas brasileiras de nível médio: "Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio" (BRASIL, 2005). A presente lei representou um progresso no ensino com a oferta do espanhol, mas ao mesmo tempo que determinou o dever da escola em oferecer o aprendizado do idioma, deixou margens para dúvidas quanto a importância pedagógica da disciplina ao possibilitar a matrícula optativa por parte dos alunos, já que cabia ao estudante a decisão de cursar ou não o espanhol como LE. De qualquer forma, tal lei representou um avanço no que tange o estímulo ao ensino do referido idioma no Brasil.

A implantação da lei 11.161 deveria ocorrer em um prazo de cinco anos, a contar da data de sua publicação; neste período, as instituições de ensino tiveram que reorganizar seus currículos para incluir a oferta da Língua Espanhola bem como realizar concursos ou contratações de profissionais habilitados para a função, o que fez ampliar a busca pela aprendizagem do idioma em cursos de licenciaturas nas universidades brasileiras.

No que se refere às escolas de ensino fundamental, o espanhol era ofertado facultativamente, conforme disposto na referida lei: "§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries" (BRASIL, 2005), outra determinação que tornava a lei entreaberta, já que dependeria da escola a inclusão ou não do idioma. Como resultado, houve a predominância da presença da Língua Inglesa em detrimento da Língua Espanhola nos currículos escolares, conforme observamos no estudo realizado por Piletti e Noal (2019) nas escolas de Rio Grande: "Em síntese, **das trinta e oito** escolas municipais, **duas** escolas de **anos iniciais** oferecem Espanhol, uma no EJA noturno (Nº 13) e outra em forma de projeto (Nº 12) e **oito escolas nas séries finais** [...]" (PILETTI; NOAL, 2019, p. 112, grifos nossos).

Também no referido estudo, as autoras relatavam que, das 29 escolas da rede estadual, 13 ofertavam a Língua Espanhola. Ao verificar os dados apresentados por Pilletti e Noal (2019), vemos que eles apresentam um fato: como a lei obrigava a oferta

de espanhol nas escolas de nível médio, presentes na rede estadual, resultaram na maioria da oferta, em relação às escolas de nível fundamental que demonstraram pouca acepção ao idioma, já que a referida lei facultava a oferta do idioma.

Em 2016, houve um retrocesso no ensino, dado que foi instituída a Medida Provisória (MP) 746/2016, que tratou da reforma do ensino médio, e substituiu a lei 11.161, retirando a obrigatoriedade do espanhol nas escolas públicas, para priorizar somente o ensino da Língua Inglesa. Em 2017, essa MP foi substituída pela lei nº 13.415. A nova lei possibilitou somente a oferta obrigatória do ensino da Língua Inglesa no ensino fundamental e médio, e neste último permitindo uma presença opcional do espanhol: "§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa".

> "§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino." (BRASIL, 2017)

O pouco incentivo ao ensino do espanhol, com base na lei 13.415, representou o desinteresse do Governo por possibilitar um ensino de línguas plurilíngue, e a ênfase em predominar um ensino hegemônico. Considerando a relevância do espanhol no que tange às relações internacionais do Brasil com países hispânicos, entendemos que o ensino de línguas na rede pública não deveria exaltar a importância do inglês sobre o espanhol, mas sim, contemplar o ensino de ambos, para que os discentes tenham oportunidades de aprender os idiomas na escola, bem como de ampliar suas experiências culturais, o que auxiliará na sua formação profissional:

> Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar [...]. (PCNs, 2000, p. 27)

A oferta da Língua Espanhola e da Língua Inglesa no currículo escolar das escolas da rede pública deve ter em vista que, muitas vezes, a única oportunidade de aprendizagem de idiomas é dentro da escola pública, e abranger um ensino de qualidade é obrigação do Governo, conforme enfatizam os documentos orientadores da educação básica, Plano Nacional da Educação - PNE (2014), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica - DCNEB (2013) e Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional -

LDBEN (1996). A não oferta do ensino de espanhol na rede pública acarreta na falta de competitividade dos estudantes desta rede com a privada, ocasionando na dificuldade de fixar-se no mercado de trabalho.

Diante da desobrigação da presença do espanhol nas instituições de ensino, ao final de 2017, docentes de universidades e de institutos federais iniciaram o movimento #FicaEspanhol, com a intenção de defender o ensino do espanhol nas escolas e universidades do Rio Grande do Sul. Na defesa, existiam de um lado professores preocupados com a possibilidade de perderem seus empregos ou serem remanejados para outras áreas de ensino, e de outro, professores em formação receosos em se graduarem numa profissão extinta.

Aos poucos, o movimento foi ganhando forças no Estado. Docentes de universidades e institutos federais receberam a ajuda de professores de escolas municipais e estaduais, professores em formação, e, também, conquistaram o apoio de deputados do RS. A partir da proposta de emenda à constituição (PEC) nº 270/2018, elaborada pela deputada Juliana Brizola, o #FicaEspanhol conseguiu alcançar o que tanto almejava: a oferta do idioma Espanhol tornou-se obrigatória, conforme artigo 209, parágrafo 3º, na cláusula: "O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio" (FAGUNDES, *et al*, 2019). Este ganho do movimento fez com que as instituições do Rio Grande do Sul tivessem a garantia da oferta obrigatória da Língua Espanhola em seus currículos, trazendo a oportunidade da manutenção do idioma nas escolas, e oferecendo aos estudantes um ensino plurilíngue e de qualidade.

Nesse sentido, o fortalecimento do idioma nas escolas implica também na garantia de um ensino crítico, no qual se possibilite aos estudantes a aprendizagem do idioma não somente no que tange à compreensão leitora e produção escrita, mas também à compreensão oral e produção oral. Dessa forma, os estudantes terão a possibilidade de participar de simulações de situações reais de uso da língua, o que auxiliará no aperfeiçoamento no idioma, inclusive visando o mercado de trabalho. Além do mais, com a garantia do ensino do idioma nas escolas do RS, haverá a necessidade de garantir a publicação de coleções didáticas de espanhol, destinadas às escolas públicas, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de que professores e estudantes tenham à disposição manuais que auxiliem no ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

2.2. O livro didático no ensino de espanhol como língua estrangeira

O espaço para o ensino de espanhol nas instituições brasileiras vem sendo buscado há muitos anos; somente em 1942, as escolas de ensino médio tiveram a inclusão do espanhol em seus currículos, juntamente com o francês e o inglês, que já faziam parte das grades curriculares (FERNÁNDEZ, 2000).

Ainda segundo o autor, em 1961 com a reforma educativa brasileira o ensino das línguas estrangeiras passou a ser ofertado nos níveis básico e médio como disciplinas optativas, possibilitando cada centro educativo a escolha do ou dos idiomas que incluiriam no plano de ensino, o que resultou pela preferência à Língua inglesa.

Este cenário de oferta opcional do espanhol juntamente com o desinteresse dos alunos universitários em aprender o idioma em detrimento do inglês - pela demanda do trabalho e por uma cultura hegemônica - resultou em poucas coleções didáticas para auxiliar no ensino do ELE: "o número reduzido de materiais didáticos disponíveis, por sua vez, se deve-se à mesma razão: se eram poucos os que desejavam aprender espanhol e menos os que ensinavam o idioma, não fazia falta disponibilizar de muitas publicações para este fim"[4] (FERNÁNDEZ, 2000, p. 60).

Com o passar dos anos "as relações econômicas com os países hispano-americanos e outras razões políticas e culturais despertaram o interesse pelo idioma espanhol [...]. O mercado editorial captou esse interesse e se mobilizou para pôr à disposição uma diversidade de materiais"[5] (FERNÁNDEZ, 2000, p. 60). A expansão do idioma, a maior procura pela língua e a ampliação da oferta de materiais didáticos sinalizaram um interesse pela língua. No entanto, os materiais eram criados pela indústria estrangeira, o que acarretava num alto custo para a aquisição do material e na publicação de livros que não contemplavam as necessidades do falante estrangeiro, neste caso, o brasileiro.

[4] *El número reducido de materiales didácticos disponibles, por su vez, se debe a la misma razón: si eran pocos los que deseaban aprender español y menos los que enseñaban el idioma, no hacía falta disponibilizar de muchas publicaciones para este fin.* (FERNÁNDEZ, 2000, p. 60)

[5] *Las relaciones económicas con los países hispanoamericanos y otras razones políticas y culturales despertaron el interés por el idioma español [...]. El mercado editorial captó ese interés y se movilizó para poner a la disposición una diversidad de materiales*. (FERNÁNDEZ, 2000, p.60)

Somente em meados dos anos 80 que começaram a surgir materiais didáticos elaborados por brasileiros e destinados aos aprendizes brasileiros de espanhol LE (FERNÁNDEZ, 2000). A partir deste momento, os livros começaram a receber um olhar mais atento para as necessidades dos brasileiros, já que seria pensado a partir de uma perspectiva de um não nativo. Neste período, a ênfase dos livros era voltada para a compreensão leitora e a produção escrita (FERNÁNDEZ, 2000), o que não se difere muito dos dias de hoje, conforme observamos no Guia de Livros didáticos (2018):

> **Prioriza-se** o aprimoramento da **compreensão escrita**, em diversos gêneros discursivos, com vistas à formação crítico-reflexiva do(a) estudante, o que se complementa por uma proposta de **produção escrita** fundamentada nos mesmos pressupostos que orientam o trabalho com leitura. **Procura-se** também criar, em maior ou menor grau, dependendo do contexto e dos propósitos definidos por cada comunidade escolar, oportunidades para o **desenvolvimento da prática oral** na sala de aula, tanto em atividades de escuta de diferentes variedades do idioma estrangeiro, como também em interações orais em diversos contextos relevantes. (BRASIL, 2018, p. 10, grifos nossos)

As palavras em destaque: "prioriza-se" e "procura-se" traduzem o que, segundo essa visão, é 'fundamental' no ensino de língua estrangeira. Vemos que décadas se passaram e a perspectiva de ensino de ELE, no que diz respeito à aprendizagem do idioma, ainda é a mesma, com foco na escrita e na compreensão leitora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (2013, p. 513) defendem um livro didático com "desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados".

Neste sentido, o material didático de Língua Espanhola deve ser contextualizado com as necessidades dos alunos. Isto ocorre pelo contexto do ensino do espanhol, já que a familiaridade entre o português e o espanhol faz com que o estudante brasileiro tenha a falsa impressão de que sabe a língua espanhola, antes mesmo de aprender sobre a mesma, o que pode resultar tanto num aprendizado mais facilitado num primeiro momento, como, também, pode implicar uma barreira para o aluno ao se comunicar na língua meta, pois a falta de explicação dos contrastes fônicos que ocorrem entre as línguas poderá implicar em transferências da língua materna para a língua estrangeira. Pagoto de Souza (2009) afirma que:

> O aluno precisa ter um autocontrole fonético crítico para pronunciar de maneira satisfatória os sons da língua que aprende. Tal consciência crítica no

> aprendizado da pronúncia é essencial uma vez que há uma tendência natural de o aluno transportar os hábitos linguísticos de sua língua materna na aprendizagem de outra língua. Essa consciência ativa dos alunos, em termos de pronúncia, se adquire através de uma consciência fonética dos mecanismos da fala e da audição, bem como do conhecimento prático dos sons da língua e de seu valor fonológico, ou seja, é importante que o aluno saiba das realidades fonéticas e fonológicas da língua que se pretende aprender e, eventualmente, ensinar. (PAGOTO DE SOUZA, 2009, p. 38)

Cabe salientar que, ao destacar o 'autocontrole fonético', baseando-nos em Pagoto de Souza (2009), nossa intenção não é a precisão, no sentido de o aluno falar 'como um nativo de espanhol' e, sim, mostrar que o bom desempenho na pronúncia pode facilitar a inteligibilidade[6] da língua na situação comunicativa.

A partir da leitura do Guia de livros didáticos do PNLD (2018), que tem como objetivo orientar a planificação dos manuais, bem como de analisar as coleções aprovadas para distribuição nas escolas, constatamos que o documento tem como um dos propósitos desenvolver a prática oral em atividades discursivas em diferentes variedades do idioma estrangeiro para interação do aluno em sala de aula. Consideramos que a ênfase em desenvolver a variação linguística é essencial para o ensino, pois as variações tanto da escrita quanto da fala devem ser expostas aos aprendizes, principalmente quando se trata de ensino de língua, para que o aluno conheça a variedade, perceba as diferenças e se sinta mais confiante nos contextos de uso da língua.

De acordo com os PCNs (2000, p.28): "a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências [...]" entre elas: "Saber distinguir entre as variantes linguísticas" e "Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar". Tais afirmações reforçam que é necessário que os alunos sejam expostos à diversidade da língua, para que tenham autonomia de escolher o dialeto que pretendem utilizar e sejam conscientes das variações que ocorrem em situações reais da língua. Além disso, a variação é uma característica intrínseca das línguas e, por essa razão, sem ao menos dar a oportunidade de o aluno conhecer outras variedades, podemos dar a falsa impressão de que a língua em aprendizagem é homogênea e estática.

[6] Munro e Derwing (2015) consideram o princípio da 'inteligibilidade' como o principal objetivo no ensino de línguas. Os autores definem o termo como 'discurso inteligível'. O foco no ensino da pronúncia, a partir dessa perspectiva, é que a comunicação seja compreensível entre o orador e o ouvinte, independentemente de que o sotaque utilizado na LE seja da língua materna do aprendiz. Diferentemente do princípio da 'natividade', que defende que os aprendizes de LE devem falar como um nativo, imitando o sotaque e assemelhando a pronúncia de forma que pareça a um nativo.

2.3. A relevância da compreensão auditiva na aquisição e ensino de línguas estrangeiras

Dentre as habilidades linguísticas praticadas em sala de aula, há uma tendência a priorizar a compreensão leitora e a produção escrita, ocupando menos espaço a produção oral e a compreensão auditiva. Autores como López *et al*. (2020), Nogueira e Azevedo (2018), Behiels (2010), Cubillo *et al.* (2005) e Abella (2002) evidenciam a importância do emprego de atividades de compreensão auditiva, mostrando o quanto essa competência pode contribuir para o ensino/aprendizagem de idiomas.

Sabemos que o ensino de línguas tem contemplado, na prática de sala de aula e, também, nos livros didáticos, prioritariamente, o desenvolvimento da escrita e leitura de textos. A ênfase na leitura e escrita implicam duas perspectivas. Por um lado, auxilia na aquisição da língua por revelar um amplo vocabulário, e o fato de ler e estar exposto à língua através da escrita influencia na compreensão leitora de textos da língua meta. De outro lado, um ensino voltado somente à leitura e à escrita representa uma língua homogênea, que induz a um sistema linguístico fechado e sem mudança, por demonstrar somente o funcionamento da norma culta da língua (TAVARES DE SÁ, 2016). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000):

> É preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (PCNs, 2000, p. 30)

No que tange ao ensino de línguas, conforme os PCNs (2000), ele deve ser pensado de forma que as habilidades linguísticas sejam abordadas não estaticamente, mas sim em desenvolvimento, que o foco das atividades contemple as necessidades dos alunos ao utilizarem a língua, para que eles saibam ouvir, falar, ler, escrever, e principalmente sejam conscientes de que a língua apresenta sua estrutura interna, mas que sofre variação por conta das interações entre os falantes. De acordo com os PCNs:

> Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a formação geral enquanto cidadão. (PCNs, 2000, p.26)

Para que o aluno atinja uma competência linguística, ele precisa ir além de decodificar enunciados da LE, mas sim saber se expressar oralmente de forma que faça sentido a seu interlocutor. Ao longo do contato com a língua, o aprendiz será capaz de "escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação" (PCNs, p. 28), que envolve a competência de saber como se posicionar em diferentes contextos de fala.

O trabalho em sala de aula que desenvolva as habilidades linguísticas de compreensão e produção orais, bem como de compreensão e produção escritas, certamente implicará num aprendizado mais eficaz da LE. Abella (2002) corrobora estas perspectivas destacando a relevância da prática de atividades de compreensão auditiva para aprendizagem da LE:

> A compreensão auditiva é sem dúvida a base para o desenvolvimento da expressão oral e, finalmente, de toda capacidade comunicativa, quer dizer, a audição controla a produção, evidentemente é quase impossível que nossos alunos possam produzir um som correto da língua estrangeira se não podem, em primeiro lugar, discriminá-lo auditivamente, consequentemente a correção fonética tem que começar pela discriminação auditiva para passar mais adiante à produção." (ABELLA[7], 2002, p. 234)

Nesse sentido, o contato com a língua por meio de exercícios que contemplem a compreensão oral facilitaria no processo de aquisição do idioma, já que o aluno estaria imerso em práticas de uso da língua-alvo, o que consequentemente implicaria um aprimoramento da produção oral. A exposição às situações de usos da língua, por meio de vídeos, filmes, séries, músicas, entrevistas podem resultar na melhora da competência linguística do aluno. Além do mais, o ensino de línguas por intermédio de recursos auditivos e atividades comunicativas aproxima o aluno da língua-alvo, torna o ambiente escolar mais motivador, e garante que o aprendizado ocorra de forma mais eficaz fazendo sentido ao aluno.

O currículo escolar precisa contemplar além das demais competências, a competência auditiva, pois esta proporciona ao aprendiz dados reais de fala e pode melhorar sua compreensão dos sons da língua, auxiliando no entendimento das

[7] *La comprensión auditiva es sin duda la base para el desarrollo de la expresión oral y, finalmente, de toda capacidad comunicativa, es decir, la audición controla la producción, evidentemente es casi imposible que nuestros alumnos puedan producir un sonido correcto de la lengua extranjera si no pueden, en primer lugar, discriminarlo auditivamente, por consiguiente la corrección fonética tiene que comenzar por la discriminación auditiva para pasar más adelante a la producción*. (ABELLA, 2002, p. 234)

mensagens. Behiels (2010) enfatiza que o trabalho com a compreensão auditiva possibilita, além do contato a situações reais de uso da língua, uma aproximação dos estudantes com o idioma: "o fato de escutar com frequência programas de rádio – as emissoras para os emigrados, por exemplo – ou ver filmes espanhóis na televisão pode contribuir para que não se perca o adquirido em aula e possa se reatualizar numa eventual conversação em espanhol"[8] (BEHIELS, 2010, p. 180).

A mencionada autora salienta que a relação entre compreensão e aprendizagem só é possível a partir da prática regular da atividade auditiva em sala de aula:

> Deve-se proporcionar muitas oportunidades para automatizar o "processamento" e deve-se dar tempo para que o "processamento" controlado possa se fazer "em paz". MUITO E FÁCIL vale mais que DE VEZ EM QUANDO E COMPLICADO nas atividades de compreensão auditiva: e aqui uma hipótese de trabalho valiosa para desenhar materiais. (BEHIELS[9], 2010, p. 183)

Ou seja, para que a compreensão oral seja significativa no processo de ensino e aprendizagem de LE, deve-se desenvolver tarefas periodicamente e com mostras que sejam de fáceis entendimentos, para que o aluno consiga processar os componentes linguísticos presentes nas atividades. Neste seguimento, López *et al.* (2020) discorrem que:

> É necessário que os professores escolham textos com base nas necessidades de seus alunos, em termos de complexidade linguística e relevância do conteúdo. Se os textos se tornarem o suficientemente acessíveis e interessantes para os alunos, provavelmente sua motivação e envolvimento nas aulas de compreensão oral aumentarão. Uma vez garantido esse objetivo, os professores precisarão projetar tarefas que facilitem a interação dos alunos com esses materiais autênticos. Essas tarefas devem ser organizadas de maneira a descrever o processo que os alunos precisam seguir para se tornarem ouvintes eficientes. (LÓPEZ *et al*, 2020, p. 12)

Os autores acrescentam que ademais da frequência de ensino a partir de exercícios orais, os mesmos devem ser de acordo com as necessidades dos discentes, e com os níveis escolares adequados a eles, para que de fato haja engajamento na execução das tarefas.

---

[8] *El hecho de escuchar con frecuencia programas de radio -las emisiones para los emigrados, por ejemplo - o ver películas españolas en la televisión puede contribuir a que no se pierda lo adquirido en clase y pueda reactualizarse en una eventual conversación en español*. (BEHIELS, 2010, p. 180)

[9] *Hay que proporcionar muchas oportunidades para automatizar el "procesamiento" y hay que dar tiempo para que el "procesamiento" controlado se pueda hacer "en paz". MUCHO Y FÁCIL vale más que DE VEZ EN CUANDO Y COMPLICADO en las actividades de comprensión auditiva: he aquí una hipótesis de trabajo valiosa para diseñar materiales*. (BEHIELS, 2010, p. 183)

Através do exposto, observamos que o trabalho com recursos auditivos depende de um envolvimento entre o professor e aluno no ambiente escolar, o primeiro precisa elaborar atividades que sejam proporcionais ao perfil e dificuldades da turma; e o segundo deve aproveitar das tarefas para estar em contato com a língua e adquirir conhecimento sobre a mesma, pois poderá ampliar seu vocabulário linguístico, ouvir a entonação na fala dos hispânicos, perceber as semelhanças e distinções entre a LM e a LE, aprender a pronunciar os segmentos da língua estrangeira, praticar a oralidade através de discussões em sala de aula, e conhecer as variedades da língua em contextos de uso, o que significa além de apresentar ao estudante a diversidade da língua, dar a oportunidade para que ele possa conhecer sobre outras culturas, e sobre as 'outras formas de dizer'.

2.4. Impasses em sala de aula

O estudo de Moraes (2010) apresenta alguns desafios que os professores de ELE enfrentam em sala de aula: descrença no ensino/aprendizagem de espanhol (por parte de alunos e professores de outras áreas), falta de autonomia dos professores para desenvolver atividades além da apostila (geralmente em escolas particulares), superlotação de classes, pouca fluência de professores e falta de formação continuada. Impasses que resumem alguns dos principais motivos que implicam o trabalho focado nos aspectos gramaticais em sala de aula, e que resultam em esquecimento de atividades como a oralidade e a compreensão auditiva, por exemplo.

Outro fator a ser considerado é a estrutura das escolas; a realidade de muitas instituições é de poucos recursos tecnológicos, que geralmente devem ser compartilhados com diversas turmas, o que influencia quando mais de um professor pretende utilizar o aparelho de som ou a sala multimídia no mesmo horário de aula do que outro.

No que diz respeito ao livro didático, a cada três anos, os professores analisam as coleções aprovadas pelo PNLD para escolher os manuais que irão utilizar nos próximos anos, porém nem sempre o material escolhido é o que é enviado pelo Governo, e o planejamento que existia a partir de uma coleção se desfaz, por uma 'falsa autonomia' de seleção. Também ocorre a falta de acesso aos materiais, pois nem sempre são disponibilizados livros suficientes para todos os alunos, o que exige um trabalho restrito ao ambiente escolar, em duplas ou em trios, reduzindo a possibilidade de o aluno ter o

material em casa, consultá-lo e ter mais acesso ao idioma. Além do mais, outro fator a ser considerado é a dificuldade dos professores no planejamento das aulas, muitas vezes em razão de terem diversas turmas de níveis de língua diferentes, acarreta no uso fundamentalmente do livro didático, sem interferência do professor, ou seja, sem uma didática que intermedeie o que é apresentado no livro, o que os alunos sabem do idioma e o que precisam conhecer considerando as necessidades específicas de cada turma.

Além destas questões, sabemos que uma das razões do afastamento de uso da língua acontece pela antiga crença de que ensinar língua significa ensinar gramática. Por muito tempo o ensino de línguas estrangeiras era voltado à gramática, tradução, leitura, e às vezes à produção escrita. Como consequência disto, as aulas de língua acabavam ficando reduzidas a aulas estruturais, de leitura e escrita somente. A oralidade não tinha espaço na sala de aula, e tampouco o componente auditivo.

Rost (2002) argumenta que mesmo não sendo explícito para nós, a forma como decidimos ensinar a língua estrangeira parte de nossas crenças, teorias e experiências adquiridas a partir de nossas visões de professor e aluno. À vista disso, o docente ter experienciado um ensino de língua estrangeira sem a prática constante na LE, e reproduzir didaticamente nas suas aulas de língua semelhante à forma como aprendeu, de certa forma é justificável se avaliarmos a formação do docente.

Observamos em nossas experiências como discentes em escolas de nível fundamental e médio, aulas de LE sendo ministradas em língua materna, a aprendizagem do idioma era somente do conteúdo gramatical, não existia espaço para diálogo ou qualquer tipo de troca entre professor e aluno. A partir disso, e por isso, defendemos a necessidade de uma aula de LE ser ministrada na língua em aprendizagem, e não na língua materna do aluno. Além disso, queremos dar 'voz' ao estudante de LE, tendo em vista que este precisa praticar oralmente o espanhol, e ouvir sentenças reais de uso da língua, propostas que infelizmente não fazem parte da realidade de muitas escolas, conforme podemos observar em Moraes (2010), na seguinte citação:

> [...] as aulas são ministradas em língua materna, havendo pouco uso da língua-alvo nas situações de interação professor alunos, já que a língua-alvo é contemplada apenas durante os exercícios de tradução versão [sic]. O conhecimento normativo é o mais valorizado e deste modo o aluno deve conhecer as regras gramaticais da língua-alvo e saber usá-las em situações de exercício, e não necessariamente usá-la de forma autônoma. Nestas aulas há predominância do domínio das exceções – no sentido de executar adequadamente um exercício, com a língua ou sobre a língua, proposto pelo

> professor, trata-se de conhecer o funcionamento da língua como se ela estivesse morta (sem uso) apenas fixada nas atividades impressas, ou orais de mera repetição.
> Pouca ou nenhuma ênfase é dada para a pronúncia, já que se valoriza o conhecimento normativo gramatical, e não há obrigatoriedade da fluência da língua-alvo pelo professor. (MORAES, 2010, p. 51)

O autor enfatiza que a prática de ensino da língua-alvo ocorre somente em exercícios normativos ou repetitivos do idioma; trata-se de uma abordagem meramente gramatical, não dando oportunidade de os alunos fazerem uso do espanhol. Devemos considerar que, para muitos estudantes, o único contato com o idioma é em sala de aula e, por essa razão, consideramos essencial a exposição à compreensão e à produção oral na escola, além da compreensão e produção escrita, e ensino de gramática. E mais, por ser a escola, muitas vezes, o único espaço para aprendizagem de uma LE, precisamos de políticas públicas que defendam uma carga horária maior para as aulas de língua estrangeira para que o ensino seja efetivo, e a escola pública tenha mais credibilidade e espaço para tal função.

Faz-se necessário também o aperfeiçoamento do professor no que tange ao domínio da língua. Muitas vezes ele sabe como funciona o sistema linguístico, mas não se sente seguro em ministrar aulas em espanhol, o que acarreta um não conhecimento dos aspectos fônicos da LE. Neste sentido, observamos o quanto é importante a sua formação continuada, pois o professor precisa estar constantemente se atualizando no que diz respeito ao conhecimento da língua espanhola. Com relação ao ensino da oralidade, não é necessário que o docente seja especialista em fonética e fonologia para ensinar a língua estrangeira, mas ele precisa conhecer como se produzem os sons da língua estrangeira, quais as diferenças considerando o português e o espanhol, além de ter um conhecimento sólido sobre variação linguística na língua-alvo. Assim como é preciso aprender a sintaxe, a morfologia, a pragmática do idioma, também é necessário aprender sobre pronúncia para proporcionar um ensino de qualidade.

Diante destas problemáticas, questionamo-nos como ensinar uma LE efetivamente se não temos um Governo que priorize a educação, embora existam leis que destacam esta importância: BNCC - Ensino Médio (2018); PNE (2014); DCNEB (2013); PCN (2000); LDBEN (1996). São muitas as dificuldades que precisam ser encaradas para que o ensino de línguas seja realmente significativo, dificuldades estas que em geral acabam sendo atribuídas somente à escola e ao professor. Porém sabemos que não é apenas responsabilidade da escola e do professor, mas sim de todo o sistema. Para que

uma aula de língua estrangeira cumpra com o seu requisito: aprender e ensinar a língua, é necessário um trabalho mais intenso, que parta primeiramente de uma valorização do espanhol por parte das autoridades.

2.5. Variação linguística e ensino de língua estrangeira

Os estudos realizados pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand Saussure (2003) tiveram grande contribuição para as pesquisas sobre a linguagem, e desencadearam a busca de outros pesquisadores para compreendê-la. Trataremos a seguir de dois dos principais pressupostos teóricos de Saussure, que são a dicotomia entre língua e fala (*langue/parole*) e os estudos sincrônicos e diacrônicos. O linguista apresenta a língua como seu objeto de estudo, a qual era considerada como essencial por ser uma instituição social, enquanto a fala, caracterizada como acessória, um ato individual dos falantes.

Estas contribuições são muito relevantes para nosso estudo e estão intrinsecamente ligadas umas às outras. Primeiro, trataremos da dicotomia, concordamos com o conceito de que a língua é social, afinal ela só acontece socialmente, pelo conjunto de pessoas de uma comunidade. No entanto, há de se questionar o tratamento da fala como acessório. O que é acessório, não é fundamental, porém a fala é uma representação acústica da língua, é através dela que os falantes se expressam, estabelecem relações uns com os outros, constroem e modificam a língua. E não é essencial? Ao considerar a fala como acessória, tira-se dela o grau de importância que ela representa, o que é destacado por Saussure (2003, p. 27) ao considerar a língua e a fala como essenciais para a linguagem, "os dois objetos estão estreitamente ligados: a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos, mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala sempre vem antes".

Ainda segundo Saussure (2003), no que tange aos princípios da linguística sincrônica e diacrônica, a língua é analisada em recortes de espaços de tempo, o que a faz ser vista em seu funcionamento, marcada como fator social. Enquanto a linguística sincrônica toma como base a língua em estado de permanência, a linguística diacrônica observa seu estado de evolução, se mostra movediça, admite ao falante as diferenças que existem entre eles, que são representadas nas falas que podem variar e se modificar com tempo. Ao estabelecer uma relação entre os conceitos de sincronia e diacronia, em relação

às práticas de escrita e fala, observamos que sincronia e escrita se associam por 'conservarem' a língua por períodos de tempo maiores, já a diacronia se relaciona à fala pelo processo de evolução do idioma.

No que corresponde ao ensino das línguas materna e estrangeira, podemos concluir que o foco esteve por muito tempo centrado em uma linguística sincrônica, já que a representação da língua tinha como ênfase a leitura, a gramática - ou melhor dizendo - a classificação e nomenclatura das palavras - e a escrita. Percebemos esta ocorrência não somente em sala de aula, mas também nos livros didáticos. A variação foi esquecida por muito tempo nos manuais, que apresentavam somente a língua formal[10]. Este foco se dá pelo prestígio que a língua escrita ganhou ao representar o idioma de forma conservadora e fiel ao sistema, através dos dicionários, livros literários, da gramática, e dos meios de comunicação, fato que não acontece na fala, por ter como característica, a variação linguística.

Devemos destacar que é importante o trabalho da escrita e leitura no ensino, justamente por demonstrarem a regularidade de cada língua, o que chamamos de 'norma linguística'. As línguas para que preservem suas singularidades, as quais as distinguem uma das outras, necessitam de regras, e a aprendizagem por meio destas, permite esta preservação. Antunes (2009) defende que a modalidade escrita também sofre variação, já que, ao escrever, o indivíduo precisa adequar o texto ao gênero que contextualize a situação.

Além do ensino da norma linguística, o currículo escolar deve ter como enfoque também a variação linguística; devemos pensar no ensino de línguas como construção de sentidos, e resgatar a perspectiva de Saussure (2003) em que conceitua a língua como social, mas no sentido de percebê-la como instrumento de comunicação social, porém dinâmica e variável, mas não isolada, inerte e imutável.

O estudante precisa ter consciência desta norma culta e ao mesmo tempo da variação que ocorre nas línguas, e ter conhecimento dos contextos em que pode utilizar de cada uma delas; para isto, a grade curricular da escola, o docente e o livro didático

[10] Bagno (2007) realiza importantes considerações sobre a variação linguística nos livros didáticos. O autor argumenta que, em 1996, através do PNLD, linguistas e educadores tiveram mais autonomia para escolher os manuais de ensino, e isso fez com que a variação linguística ocupasse lugar nos livros, que antes só apresentava a norma culta da língua, por meio de exemplos literários ou de recortes de textos criados para as atividades gramaticais, e não necessariamente da língua em uso.

necessitam encontrar formas de abordagens do idioma, que sejam esclarecedoras aos discentes.

Pensando no contexto de uma criança em processo de alfabetização, mais especificamente, em nível de hipótese silábica, ao escrever, esta tende a associar a fala com a escrita, ou seja, ela compreende que os sons das letras formam palavras, e que podem ser representadas na escrita (SOUZA, 2021). De certa forma, esta associação é praticável num primeiro momento, mas na medida em que o aprendiz vai amadurecendo seu processo de escrita, ele percebe que esta relação nem sempre é possível, já que há algumas diferenças entre fala e escrita, como podemos observar em palavras como 'trabalhar' e 'dormir', escritas como 'trabaliar' e 'durmi', alteração ortográfica produzida por influência da oralidade (BRISOLARA, 2012). Este é o momento que o estudante pode encontrar dificuldades, que se não trabalhadas, podem resultar em falta de motivação do aluno em aprender o idioma, como acontece, por exemplo, com alguns discentes de Língua Portuguesa ao expressarem que 'estudar português é muito difícil; que português é chato; ou que falam errado'. Estes sentimentos ocorrem, muitas vezes, por eles se sentirem incapazes de empregar o idioma em atividades em sala de aula, por não conseguirem estabelecer relação entre fala que é heterogênea, e apresenta variações, em relação à escrita, que é homogênea e segue uma norma padrão.

O papel da escola é essencial para auxiliar o aluno na compreensão sobre o funcionamento da língua. Quando ensinamos uma LE, devemos mostrar aos aprendizes que, assim como ocorre na LM, a língua não é estática, ela passa por variações, que podem ser de ordem morfológica, lexical e fonético-fonológica, como, por exemplo, em espanhol, a escolha entre *amara* e *amase, lo dije* e *se lo dije*, ou *ordenador* e *computadora* para 'computador', e entre os sons [ʝ] y [ʃ] para o vocábulo *llave* (MORENO-FERNÁNDEZ, 2020).

Uma discussão muito frequente é se existe língua sem variação. Seguramente, a resposta é não, a não ser que não existam falantes nessa região, caso contrário, é impossível que todos os falantes de um idioma o utilizem da mesma forma. Isto acontece pelo fato de a linguagem ser movediça, já que as pessoas ao interagirem carregam juntas de si suas 'marcas'. Estes diferentes falares podem ser decorrentes da idade, sexo, nível sociocultural, escolaridade, zona geográfica em que vivem etc. Moreno-Fernández (2020) afirma que "as línguas, suas variedades, geralmente estão vinculadas a uma geografia,

onde se concretiza a expressão de uma cultura ou de uma identidade"[11] (p.4), o que reforça a perspectiva de que as marcas linguísticas de determinada comunidade se devem pelo perfil dos falantes.

Tarallo (1994) descreve que podem ocorrer variações que não se propagam, acontecem por determinado período, mas não são recorrentes e não necessariamente implicam em mudança, porém quando observamos uma mudança, esta ocorre, pois a variante foi propagada e precedida de variação.

A variação, segundo Hualde *et al.* (2010), pode ser regional ou diatópica, social ou diastrática e histórica ou diacrônica. Além disso, segundo o autor, a variação pode estar relacionada com o registro ou situação, também conhecido como variação diafásica.

2.5.1. Variação diatópica

Os dialetos – que representam a variação diatópica (dialetal) - são percebidos em diferentes variedades regionais, como, por exemplo, no Brasil, temos os dialetos caipira, gaúcho, baiano, carioca, dentre outros. O mesmo ocorre com o espanhol, que conta com um grande número de variedades regionais de caráter geopolítico: peninsular, cubano, argentino, mexicano, salvadorenho, entre outros; estes dialetos caracterizam os membros de cada local e fazem com que os indivíduos sejam identificados regionalmente ao se expressarem oralmente com outros falantes (ALVAR, 2009).

Podemos observar a variação diatópica ou regional considerando a variação presente na fala de um peruano e de um uruguaio, trechos de falas retirados do *corpus* PRESEEA *(Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América).* O objetivo de mostrar a variação em áudios de pesquisas sociolinguísticas deu-se para enfatizar o estudo da língua em uso.

[11] *Las lenguas, sus variedades, suelen estar vinculadas a una geografía, donde se concreta la expresión de una cultura o de una identidad.*

(1) Falante peruano[12]:

*"**Yo** barría rápido para estar ahí y me vieron pues bueno **llegué** a trabajar ahí".*
"[ʝ]o barría rápido para estar ahí y me vieron pues bueno [ʎ]egué a trabajar ahí".

(2) Falante uruguaio[13]:

*"**Yo** le **llevo** cuatro años".*
"[ʒ]o le [ʒ]evo cuatro años".

Nos exemplos, verificamos que o falante peruano, trecho apresentado em (1), faz distinção entre /ʎ/ e /j/, enquanto o falante uruguaio, trecho apresentado em (2), faz 'yeísmo', ou seja, neutraliza a distinção entre ambos os fonemas, resultando em um só fonema.

2.5.2. Variação diastrática

A variação diastrática (social) ocorre em grupos específicos de pessoas; na mudança da fala dos mais jovens em relação aos mais velhos, os primeiros tendem a modificar mais a língua, utilizando gírias, enquanto os outros a preservam mais; e, também, percebemos na fala de pessoas de classes sociais distintas.

Para exemplificar como ocorre a variação diastrática ou social, apresentamos trechos retirados do *corpus* PRESEEA.

(3)

*"Yo era tan joven y era delg**ado**".*
"Yo era tan joven y era delga[d]o".

[12] O trecho representa a fala de um homem, de 81 anos, morador de Lima, Peru, com escolaridade primária. (0:50 - 0:57). Disponível em: <https://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>. Acesso em: 14 jul. 2021.
[13] O trecho representa a fala de um homem, de 80 anos, morador de Montevideo, Uruguai, com escolaridade primária. (1:20 - 1:25). Disponível em: <https://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>. Acesso em: 14 jul. 2021.

(4) Falante peruano[14]:

*"El profesor del centro del que estábamos del intern**ado**".*
*"El profesor del centro del que estábamos del interna[**ø**]o"*

Os exemplos (3) e (4) mostram a variação fonética de /d/ em contextos intervocálicos. Em (3), vemos um trecho da fala de um homem peruano, de 81 anos, mesmo indivíduo apresentado em (1), na variação diatópica. No referido exemplo houve a conservação do '–d' na pronúncia do participio, o que é característico desta variedade de espanhol, conforme descrevemos na seção 2.6.2.4. Em (4), temos a fala de um homem peruano, de 26 anos; no trecho, ao pronunciar a palavra 'internado', houve apagamento de '-d'. Os exemplos apresentam o contraste fônico representado pela idade dos falantes. Em (4), observamos uma característica dos falantes mais jovens, que é a de apagar tal oclusiva, enquanto os idosos tendem a preservar esse segmento na língua (LIPSKI, 2009).

2.5.3. Variação diacrônica

A variação diacrônica (histórica) está relacionada à linguística diacrônica de Saussure, apresentada anteriormente. Nesta, o que determina são as mudanças ocorridas em determinados período de tempo.

Em (5), apresentamos exemplos de variação diacrônica no espanhol.

(5)

LATIM CLÁSSICO		**ESPANHOL MODERNO**
tauru	>	*toro*
cibdad	>	*ciudad*
homine	>	*hombre*

Fonte: adaptado de Hualde *et al.*

[14] O trecho representa a fala de um homem, de 26 anos, morador de Lima, Peru, com escolaridade primária. (0:00 - 0:05). Disponível em: <https://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>. Acesso em: 14 jul. 2021.

O exemplo 5 representa uma variação histórica da língua, com a mudança tanto fonológica quanto lexical das palavras vindas do latim para o espanhol.

2.5.4. Variação diafásica

A variação diafásica (registro) pode ser comparada ao estilo de fala, que é quando o indivíduo faz a adequação do modo de falar ao contexto de comunicação, sendo mais formal ou informal, dependendo de seu interlocutor e ambiente em que está inserido.

Apresentamos, em (6), um exemplo de variação diafásica, retirado de Hualde *et al.* (2010).

(6) – Situações de fala

INFORMAL		**FORMAL**
me se cayó	>	*se me cayó*
se sienten	>	*siéntense*
me lo repita	>	*repítamelo*

Fonte: adaptado de Hualde *et al.* (2010)

Os pares de situações de fala podem representar o perfil do falante. Neste caso, os níveis socioculturais, como a escolaridade, idade ou econômica dos falantes, têm grande influência na oralidade.

No que tange ao ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, devemos pensar num ensino em que se apresentem as particularidades da língua em uso. Nossa intenção é mostrar uma das possibilidades do trabalho com a variação linguística, no ambiente escolar e nos livros didáticos, por meio de situações comunicativas que façam parte de contextos reais de fala. Áudios e gravações com falas de nativos podem auxiliar neste contato e ensino do idioma. Para que este trabalho seja efetivo não é necessário um professor especialista em fonologia ou em variação. No entanto, torna-se necessário que o professor conheça os aspectos fundamentais da fonologia que caracterizam a língua estrangeira, para que possa auxiliar ao aluno no processo de aquisição do idioma.

Na seção 2.6, trataremos da variação fônica no espanhol, apresentando os 21 países hispânicos, o contato entre as línguas e faremos algumas considerações acerca do espanhol falado na Espanha.

2.6. Variação fônica em espanhol

Em Hualde *et al.* (2010) vemos que o latim deu origem a diversas outras línguas. As mudanças linguísticas foram tão recorrentes e se estenderam por tantos séculos que além de apresentarem variações linguísticas fônicas e lexicais, as manifestações resultaram em outros dialetos. Devido à queda do império romano, houve a separação dos falantes das províncias do império, com isto, as comunidades deixaram de se comunicar, o que fez com que as mudanças ocasionadas em certa comunidade não ultrapassassem outra, formando línguas diferentes. Esta separação resultou nas chamadas línguas românicas derivadas do latim: espanhol, português, catalão, francês, italiano e romeno. Hualde *et al*. (2010) acrescentam que o espanhol "é o resultado da evolução do latim falado, transformado aos poucos de uma à outra geração de falantes"[15].

A língua espanhola tem um grande número de falantes, sendo uma das línguas mais faladas do mundo por conta da sua expansão demográfica (HUALDE *et al.*, 2010). O idioma é a língua oficial em 21 países localizados na América do Sul, Central e Europa, são eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Peru, Uruguai, Paraguai, Venezuela, Chile, Cuba, El Salvador, Espanha, México, Nicarágua, Guatemala, Costa Rica, Guiné Equatorial, Honduras, Panamá, República Dominicana, Equador e Porto Rico. Na Figura 1, apresentamos um mapa com os países que têm o espanhol como língua oficial.

[15] *Es el resultado de la evolución del latín hablado, transformado poco a poco de una a otra generación de hablantes.*

Figura 1. Países hispano-americanos que têm o espanhol como língua oficial

Fonte: Só espanhol[16]

Os sete primeiros países, ou seja, Argentina, Bolívia, Colômbia, Peru, Uruguai, Paraguai e Venezuela, fazem fronteira com o Brasil, como podemos observar na Figura 2.

[16] Disponível em: <https://www.soespanhol.com.br/conteudo/Diversos_Espanhol_pelo_mundo.php>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Figura 2. Países que fazem fronteira com o Brasil

Fonte: Mapa político dos únicos estados da América do Sul[17].

Dentre os países fronteiriços com o Brasil, destacam-se a Argentina e o Uruguai por fazerem fronteira com 27 cidades do Estado do Rio Grande do Sul – localidade de nosso estudo, conforme observamos na Figura 3.

[17] Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/mapa-pol%C3%ADtico-dos-%C3%BAnicos-estados-de-%C3%A1m%C3%A9rica-do-sul-image105224978>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Figura 3. Mapa do Rio Grande do Sul com as fronteiras de Argentina e Uruguai

Fonte: Mapa do Rio Grande do Sul[18].

O espanhol, como vemos, está em contato com o português do Brasil, além de ter contato com comunidades indígenas, em zonas bilíngues e com outros países. A partir deste contexto de expansão da Língua Espanhola, percebemos o quanto a língua é movediça, por conta da possibilidade de comunicação entre os falantes. Alvar (2009a) corrobora com esta perspectiva, enfatizando que a Língua Espanhola é um sistema abstrato, no qual é representada por milhares de pessoas em situações comunicativas, que são movidas por questões geográficas e sociais, questões estas que o autor divide em horizontais para os dialetos regionais, e verticais para os socioletos.

[18] Disponível em: <https://www.viagemdeferias.com/mapa/rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Essa aproximação das línguas acarreta que cada país apresente suas características próprias, seja pelo espaço geográfico, pelo contato com outras línguas ou por relações políticas, o que faz com que haja diferença na fala dos indivíduos, o que chamamos que marcas linguísticas.

As distintas marcas linguísticas podem ocorrer por influências sociais ou por contato (HUALDE *et al.*, 2010). A primeira acontece pelo conjunto de falantes de uma comunidade, que representam diferentes características sociais, as quais influenciam nos modos de falar, sendo estas de classe social, nível de escolaridade, idade, e o meio em que vivem, ou seja, na zona rural ou urbana. A segunda seria pelo contato com outros idiomas, em zonas em que o espanhol não é a única língua, como, por exemplo, o Paraguai, em que também se fala Guarani, ou em fronteiras, em que a língua de um país está em contato com a língua do outro, o que influencia nas formas de falar o espanhol.

Ainda que haja variação no espanhol, segundo Moreno-Fernández (2020) muitas pessoas ainda consideram o espanhol de Espanha como o mais correto. Em Alvar (2009b) observamos que existia um esforço dos estudiosos em resgatar a pureza da língua, para eles, os conceitos de dialeto e de variedade regional não passavam de meros vícios de fala. Ambos os autores alegam que a imagem de pureza atribuída à Espanha pode ter relação com o peso histórico da *Real Academia Española* ou de seus dicionários e gramáticas. Moreno-Fernández (2020) destaca que, por mais que os hispânicos depositem à Espanha a autenticidade linguística, nenhum país hispânico detém deste valor de "correção" normativa da língua; o que estabelece este valor são as academias, os falantes de maior prestígio e os meios de comunicação.

O referido autor afirma que o espanhol da Espanha também se diferencia, sua manifestação não é uniforme, e assim como em outras variantes, apresenta variedades internas. O autor aponta que estas variedades do espanhol incluem as falas castelhanas, andaluzas, canarias, estremenhas, murcianas e falas castelhanas de áreas bilíngues. Alvar (2009a) argumenta que o castelhano é o primeiro dialeto do espanhol, utilizado como espelho por muitos hispânicos. Esta perspectiva de espelho de língua, pode ter relação com a consideração de variedade mais conservadora da Língua Espanhola, como vemos em Hualde *et al.* (2010).

A seguir descrevemos as principais características do espanhol falado na Espanha e na América, seguindo-se Moreno-Fernández (2020), Hualde *et al*. (2010), Alvar (2009a), Alvar (2009b) e Lipski (2009).

2.6.1. Espanhol da Espanha: caraterísticas das variedades centro-nortenha, andaluza e canária

Nas seções 2.6.1.1., 2.6.1.2 e 2.6.1.3, descrevemos três variedades de espanhol falado na Península Ibérica, que não se encontram em região de contato com outras línguas, com base em Alvar (2009a), Hualde *et al.* (2010) e Moreno-Fernández (2020).

2.6.1.1. Características da fala do espanhol centro-nortenho

De acordo com Moreno-Fernández (2020), há um imaginário de que, na Espanha, todos falam o castelhano, como se houvesse uma única forma de falar nesse país. No entanto, segundo o autor, dificilmente todos os falantes compartilham de um mesmo dialeto, ou seja, na Espanha, considerando regiões em que o espanhol não está em contato com outras línguas, temos também as variedades andaluza e canária[19], as quais abordaremos a seguir.

Quadro 1. Plano fônico do espanhol centro nortenho

- ✓ Aspiração do -s em posição implosiva;
- ✓ Perda de '-d' entre vogais, como em particípios de sufixos -ado, e, também, em finais de palavra;
- ✓ Distinção entre os fonemas /ʎ/ e /j/, com tendência ao 'yeísmo' como marca inovadora;
- ✓ Distinção ou não dos fonemas /s/ e /θ/.

Fonte: adaptado de Hualde *et al.* (2010); Alvar (2009a)

[19] Salientamos que há muitas outras variedades de espanhol peninsular, no entanto, nossa intenção na pesquisa não é realizar uma descrição exaustiva de tais variedades; apenas mostrar algumas delas, apresentadas em autores como Alvar (2009a, 2009b), Hualde *et al.* (2010, Moreno-Fernández (2020), dentre outros autores.

No Quadro 1, observamos que ocorre a aspiração de /s/ em final de sílaba. Segundo Alvar (2009a), a aspiração do /s/ é encontrada, na maioria das vezes, na fala das mulheres. Vemos que ocorre a perda de '-d' em particípios e em finais de palavra, como exemplo desta variação temos: *candado* > *canda[o]* e *verdad* > *verda*[Ø]. Dentre as características apresentadas no plano fônico centro-nortenho, observamos a mudança gradual dos fonemas /ʎ/ e /ʝ/ e de /s/ e /θ/. Hualde *et al.* (2010) e Alvar (2009b) afirmam que em ambos os fenômenos ocorre a distinção entre os fonemas, porém também é observado na fala centro-nortenha o emprego de 'yeísmo', ou seja, a produção invariável das palatais /ʎ/ e /ʝ/, como por exemplo: *pollo* e *poyo* - resultando em um único fonema, isto é, /ʝ/. E o uso do 'seseo', ou seja, a pronúncia indistinta de /s/ e /θ/ como [s], como vemos em *santo* > [s]anto, *zapato* > [s]apato e *cebolla* > [s]ebolla.

2.6.1.2. Características da fala do espanhol andaluz

O dialeto andaluz pode ser dado como exemplo, no que diz respeito à interação entre os indivíduos e mudanças que podem proceder desta relação, visto que, entre os séculos XIII e XVI, quando os castelhanos foram viver em Sevilla, a cidade tornou-se referência para as pessoas, e com isso começou a receber habitantes de diferentes origens étnicas, geográficas e linguísticas, o que acarretou o aparecimento de distintos traços linguísticos na Andaluzia, os quais contrastavam com o castelhano (MORENO-FERNÁNDEZ, 2020).

Quadro 2. Plano fônico do espanhol andaluz

- ✓ Emprego do 'seseo' e do 'ceceo';
- ✓ Emprego do 'yeísmo';
- ✓ Aspiração ou apagamento de /s/;
- ✓ Neutralização de /l/ e /ɾ/, em posição final de sílaba;
- ✓ Variação de /d/ em final de palavra, e em contextos intervocálicos;
- ✓ Velarização da nasal em posição final absoluta.

Fonte: adaptado de Hualde *et al.* (2010); Alvar (2009a)

Conforme Hualde *et al.* (2010), o 'seseo' se manifesta em Sevilha, Córdoba e na região central da Andaluzia, como podemos observar em exemplos como 'princesa', 'esas

cruces', que são pronunciados como 'prin[s]e[s]a' e 'e[s]a[s] cru[s]e[s]'. No sul da Andaluzia e em Almeria é encontrado outro fenômeno, chamado 'ceceo', em que se neutralizam os fonemas /s/ e / θ/, resultando apenas em /θ/. Por exemplo, nas palavras 'princesa', 'esas cruces', que são pronunciadas como 'prin[θ]e[θ]a' e 'e[θ]a[θ] cru[θ]e[θ]'. No norte da Andaluzia, existem ambos os fonemas /s/ e /θ/, exemplos como 'princesa', 'esas cruces' são realizados como 'prin[θ]e[s]a' e 'e[s]a[s] cru[θ]e[s]'. Quanto ao uso do 'yeísmo', vemos que os falantes não fazem distinção das palatais, costumando produzir tanto *'malla'* quanto *'maya'* como fricativa palatal sonora [ʝ].

A aspiração de /s/ - produção surda e sem vibração das cordas vocais – é, também, observada na variedade andaluza, semelhantemente às variedades centro-nortenha e canária, o /s/ pode aspirar ou sofrer apagamento, como por exemplo em: *'dulces'* ~ 'dulce[h]' ~ 'dulce[Ø]'. Alvar (2009a) enfatiza que a neutralização das líquidas /l/ e /ɾ/ é muito frequente no dialeto andaluz, principalmente em posição final de sílaba (ex.: *caldo* > *ca*[ɾ]do).

Observamos que a produção de /d/ sofre variação em final de palavra (ex.: *verdad* > *verdá*), e em particípios, como em: (ex.: *apagado* > *apagao*). Hualde *et al.* (2010) acrescentam que além da velarização, ocorre a nasalização da vogal que precede a nasal final absoluta, como por exemplo em: (*omisión* > *omisi*[õŋ])

2.6.1.3. Características da fala do espanhol canário

O espanhol canário é falado nas ilhas Canárias, que são um arquipélago formado por sete ilhas (Tenerife, Lanzarote, Fuerteventura, Gran Canaria, La Palma, La Gomera, El Hierro) que ficam no oceano Atlântico. Hualde *et al.* (2010) afirmam que a fala das ilhas Canárias tem bastantes semelhanças com outros dialetos hispano-americanos, principalmente com características do dialeto andaluz e do Caribe.

Em Moreno-Fernandez (2020), vemos que as ilhas Canárias serviram por muito tempo como porto de navegações vindas de distintos lugares, o que resultou em um 'trânsito' linguístico, ou seja, com a chegada dos tripulantes e dos marinheiros às ilhas, e com a interação dos falantes, a população das ilhas acabava se familiarizando com as falas

e as reproduzindo entre os habitantes: “a língua de terra ficava contaminada para sempre da gíria marinheira” (ALVAR, 2009a, p. 328)[20].

Quadro 3. Plano fônico do espanhol canário

- ✓ Uso do ‘seseo’;
- ✓ Aspiração de /s/;
- ✓ A distinção de /ʎ/ e /ʝ/ (zona rural), e ‘yeísmo’ (zona urbana);
- ✓ Velarização de /n/, em posição final absoluta;
- ✓ Omissão de /d/ entre vogais.

Fonte: adaptado de Hualde *et al.* (2010); Alvar (2009a)

Conforme vemos no Quadro 3, o uso do ‘seseo’ está presente na fala dos habitantes do espanhol canário. Notamos que a aspiração de /s/ em final de sílaba também é característica do dialeto, para exemplificar, vemos a frase *‘los estudiantes están aprobados’* pronunciada como ‘lo[h] estudiante[h] e[h]tán aprobado[h]’. Outro fator analisado, é a conservação da distinção das palatais /ʎ/ e /ʝ/, especialmente na zona rural. Alvar (2009a) afirma que embora haja distinção das palatais na maioria das falas, o yeísmo é visto como uma mudança em curso, já que na zona urbana aparecem manifestações do fenômeno.

Alvar (2009a) argumenta que a velarização da nasal é um traço variável do dialeto canário, pois em contextos em que a palavra seguinte é uma vogal, a nasal se realiza como alveolar. O autor considera a omissão de /d/ um dos aspectos mais importantes do dialeto, enfatizando que o fenômeno apresenta tanto o apagamento como a conservação, sendo a perda da consoante mais frequente nas falas populares.

No Quadro 4, apresentamos um breve resumo das principais características das três variedades de espanhol peninsular tratadas nas seções 2.6.1.1, 2.6.1.2 e 2.6.1.3.

[20] *La lengua de tierra quedaba contaminada para siempre de la jerga marineresca.* (ALVAR, 2009a, p. 328).

Quadro 4. **Síntese dos aspectos fônicos do espanhol peninsular**

Aspectos fônicos	Castelhano	Andaluz	Canário
Seseo	X	X	X
Ceceo		X	
Yeísmo	X	X	X
Distinção de /ʎ/ e /ʝ/	X		X
Aspiração do -s	X	X	X
Perda de -d entre vogais, e em final de sílaba	X	X	X
Neutralização de /l/ e /ɾ/ em final de palavra		X	
Velarização de /n/		X	X

Fontes: Com base em Hualde *et al.* (2010); Alvar (2009a)

No Quadro 4, observamos que as três variedades analisadas empregam na fala uso do 'seseo' e do 'yeísmo', ainda que a distinção entre os fonemas /ʎ/ e /ʝ/ e /s/ e /θ/ seja evidenciada em algumas localidades. Vemos que o 'ceceo' e a neutralização das líquidas são fenômenos restritos das falas andaluzas. Notamos também que o apagamento de /s/ em final de palavra (ex.: *coches* > *coche*[θ]) e a perda de '-d' em contextos como em particípio (ex.: *cantado* > *canta*[Ø]*o*) acontece nos três dialetos. A velarização da nasal /n/ ocorre nos dialetos andaluz e canário, em ambas as variedades, o fenômeno aparece em contexto final absoluto (ex.: F*ue presentado el resume*[ŋ]).

2.6.2. Espanhol da América: divisões dialetais

Assim como o espanhol de Espanha, que tem suas manifestações variáveis, o espanhol de Hispano América também apresenta diferenças dialetais. Hualde *et al.* (2010) consideram que existem seis grandes dialetos hispano-americanos: o espanhol caribenho, mexicano/centro-americano, andino, paraguaio, argentino/uruguaio e o espanhol chileno. Esta divisão acontece de acordo com os traços linguísticos que caracterizam cada zona

linguística, o que o autor denomina de “isoglossas”, ou seja, linhas imaginárias que marcam o uso de traços fonéticos-fonológicos ou lexicais presentes na fala da região.

Nesta divisão dialetal proposta por Hualde *et al.* (2010), são consideradas além da língua originária, três isoglossas que caracterizam o estudo dos dialetos hispano-americanos: distinção entre /j/ e /ʎ/, o /s/ em posição final de sílaba, podendo ser pronunciado de forma conservada: *libros* > *libro[s]*, aspirada: *estudiantes* > *estudiante[h]*, ou ocorrer apagamento: *necesitamos más libros* > *necesitamo[Ø] má[Ø] libro[Ø],* e o /ɾ/ também em posição final de sílaba, sendo representada como vibrante simples: *pensar* > pensa[ɾ], como vibrante lateral: *carta* > *ca[l]ta*, ou como variante assibilada [r̆]: *carta > ca[r̆]ta* (HUALDE *et al.*, 2010). No Quadro (5), apresentamos o resumo destas variações, conforme Hualde *et al.* (2010).

Quadro 5. Os dialetos hispano-americanos

Traços	**Caribenho**	**Mexicano**	**Andino**	**Paraguaio**	**Argentino**	**Chileno**
/s/ final	[h] ou [ø]	se conserva	se conserva	se conserva	[h] ou omite	[h] ou omite
/ɾ/ implosiva	[ɾ]	[r̆]	[r̆]	[ɾ]	[ɾ]	[ɾ]
/j/ e /ʎ/	yeísmo	yeísmo	/j/ e /ʎ/	/j/ e /ʎ/	yeísmo	yeísmo
língua originária	arahuaco (extinta)	náuatle, maia	quéchua, aimará	guarani	guarani, mapuche	mapuche, aimará

Fonte: Hualde *et al.* (2010, p. 406)

No Quadro 5, notamos que os dialetos caribenho, argentino e chileno costumam realizar a aspiração de /s/ ou o apagamento da consoante. No que diz respeito à vibrante simples em contextos implosivos, vemos que os dialetos mexicano e andino demonstram a produção tensa do fonema, enquanto os demais realizam como tepe. O fenômeno do ‘yeísmo’ é quase geral entre as zonas dialetais separadas pelo autor, diferenciando apenas o espanhol andino e paraguaio que realizam a distinção das palatais.

Nas seções 2.6.2.1, 2.6.2.2, 2.6.2.3, 2.6.2.4, 2.6.2.5, 2.6.2.6 e 2.6.2.7 descrevemos algumas características fônicas do espanhol que especificam os seguintes países: Cuba, México, El Salvador, Peru, Argentina, Uruguai e Chile. Os mesmos representam os países hispânicos analisados nos livros didáticos do presente estudo. Para a realização dessa seção, apoiamo-nos em estudos de Moreno-Fernández (2020), Hualde *et al.* (2010), Lipski (2009) e Alvar (2009b).

2.6.2.1. Características da fala do espanhol cubano

Segundo Lipiski (2009), o espanhol de Cuba é um dos mais estudados, uma das razões pelo interesse dos linguistas em pesquisar a língua é pela influência africana no espanhol cubano. No século XVIII, muitos plantadores haitianos e seus escravos se deslocaram para Cuba por conta da expansão do cultivo de açúcar. Nos primeiros anos do século XIX, os africanos representavam cerca de 40% da população de Cuba, o que acarretou uma variedade de fenômenos linguísticos.

Quadro 6. Plano fônico do espanhol cubano

- ✓ Emprego do 'seseo';
- ✓ Velarização de /n/ em final de palavra;
- ✓ Neutralização de /l/ e /r/ em final de sílaba;
- ✓ Pronúncia variável das líquidas pré-consonantais /r/ > [l] e de /l/ > [r];
- ✓ Aspiração de /s/ em final de sílaba;
- ✓ Manutenção das vogais médias finais.

Fonte: adaptado de Lipski (2009)

O Quadro 6 apresenta as características da fala do espanhol cubano. Vemos que /s/ e /θ/ são empregadas invariavelmente como [s], o que caracteriza o 'seseo'. Lipski (2009) discorre que a nasal /n/ se realiza como velar em final de sílaba, e também em final de palavra precedente à vogal (ex.: *alemán* > *alemá*[ŋ]). O autor argumenta que a neutralização de /l/ e /r/ é um fenômeno geral em todas as variedades cubanas, porém as manifestações são distintas nos grupos socioeconômicos. Entre as líquidas, o /l/ tende a se preservar mais na fala, enquanto o /r/ costuma apresentar perda em final de palavra. Observamos que em contextos pré-consonantais - pode ocasionar a alternância de /r/ por

[l] ou vice-versa, como exemplo, a produção de *crema* > *c[l]ema.* Tanto a neutralização quanto a pronúncia variável das laterais são mais frequentes na fala de pessoas de classe social baixa. A aspiração de /s/ representa uma particularidade cubana, como exemplo, vemos a palavra: *'pesquisas'* sendo produzida como *pe[h]quisas.* Outra característica observada neste dialeto, é a manutenção das vogais médias finais (exs.: *empleo* > [e]*mpleo*; bolígraf*o* > *bolígraf*[o]).

2.6.2.2. Características da fala do espanhol mexicano

De acordo com Alvar (2009b), os mexicanos representam o maior número de falantes do espanhol. A explicação certamente é por ser o maior dos países hispânicos, com grande força econômica e cultural (MORENO-FERNÁNDEZ, 2020). Na classificação das zonas dialetais, Hualde *et al.* (2010), Alvar (2009b) e Moreno-Fernández (2020) apresentam diferentes propostas. Enquanto Hualde *et al.* (2010) consideram México e América Central como um único dialeto, Alvar (2009b) e Moreno-Fernández (2020) dividem os dialetos em duas zonas distintas. A razão por esta diferença de perspectivas são os traços linguísticos que os autores analisam para estabelecer a separação dialetal. Conforme mencionamos na seção 2.6.2, Hualde *et al.* (2010) consideram o /s/ final, o /ɾ/ implosivo e a produção de /ʝ/ e /ʎ/, bem como a língua originária. Já Alvar (2009b) considera o espanhol de América como uma única zona linguística, ligada ao Sul do México. Moreno-Fernández (2020) utiliza como base teórica o estudo de Pedro Henríquez Ureña, dialetologista que sustentava esta perspectiva argumentando que "as migrações entre países da América Central são frequentes, por isso que favorecem o intercâmbio de usos dialetais e uma maior homogeneização das características da zona em seu conjunto"[21] (p. 82). Este autor divide o espanhol da América em cinco zonas: mexicano/centro-americana, caribenha, andina, chilena e rio-platense, as áreas estão divididas pelas manifestações distintas dos fenômenos de 'yeísmo', 'assibilação da vibrante múltipla /r/', 'produção de /x/' e 'voseo'.

[21] *Las migraciones entre países de América Central son frecuentes, por lo que favorecen el intercambio de usos dialectales y una mayor homogeneización de las características de la zona en su conjunto* (MORENO FERNÁNDEZ, 2020, p.82).

Quadro 7. Plano fônico do espanhol mexicano

- ✓ Emprego do ‘seseo’;
- ✓ Emprego do ‘yeísmo’;
- ✓ Realização alveolar e velar da nasal /n/;
- ✓ Preservação de /s/ em posição intervocálica e em final de sílaba;
- ✓ Redução das vogais átonas;
- ✓ Ditongação dos hiatos;
- ✓ Apagamento das vogais seguidas de /s/.

Fonte: adaptado de Moreno-Fernández (2020); Alvar (2009b); Lipski (2009)

Observamos no Quadro 7, que o emprego do ‘seseo’ e do ‘yeísmo’ são fenômenos que caracterizam o espanhol mexicano. Alvar (2009b) acrescenta que nenhuma variedade do espanhol do México realiza a distinção das palatais, ou seja, há sempre ‘yeísmo’. Outro fator relevante, é a variação da nasal, Lipski (2009) fundamenta que a produção da nasal alveolar ocorre no interior do México (ex.: *ma*[n]*zana*), e a pronúncia velar nas zonas costeiras do Caribe e em Yucatán (ex.: *ma*[ŋ]*zana*).

A preservação de /s/ ocorre na maioria das regiões (ex.: *jardines* > *jardine*[s]), com exceção das zonas costeiras que realizam a aspiração (ex.: *dulces* > *dulce*[h]). A redução das vogais átonas ocorre em posição final de sílaba, ou seja, a variação de /e/ para [i] e /o/ para [u] (exs.: aprendiza[i] - *aprendizaje* e mism[u] - *mismo*). No que diz respeito à ditongação dos hiatos, vemos que os falantes tendem a variar /ea/, /eo/, /oa/, /oe/, como por exemplo /tj’atro/ - *teatro*, /pj’or/ - *peor*, /pw’eta/ - *poeta.* No apagamento das vogais seguidas de /s/, vemos que palavras como ‘*antes e p*esos’ podem ser produzidas como: ant[Ø]*s* e *pes*[Ø]*s,* apesar de haver recorrência desta variante, ela é ocasional na maior parte dos falantes deste dialeto.

2.6.2.3. Características da fala do espanhol centro-americano

Vimos na seção 2.6.2 que, a depender do autor, a América Central e o México são caracterizados como um ou mais dialetos, por razão da pesquisa, tendo em vista que El Salvador faz parte da América Central, e aparecem dados tanto do México como de El

Salvador, nos livros didáticos analisados, optamos por descrever as características fônicas dos dialetos separadamente.

Moreno-Fernández (2020) e Alvar (2009b), mesmo analisando a fala da América Central isoladamente, questionam-se se o espanhol centro-americano caracteriza uma zona dialetal. O primeiro alega que por conta da diversidade geográfica e cultural da região, há divergências linguísticas, as quais impedem que haja um espanhol comum a todo o território, mas que, de qualquer forma, apresenta as características linguísticas que a identifica. O segundo acrescenta que existem fatores extralinguísticos e linguísticos que comprovam que a América Central certamente faz parte de uma área dialetal. O fator extralinguístico acontece por razão histórica, quando os países El Salvador, Costa Rica, Nicarágua, Honduras e Guatemala faziam parte da Audiência de Guatemala. Já o fator linguístico está relacionado aos traços fonéticos, morfossintáticos e lexicais que compartilham.

Quadro 8. Plano fônico do espanhol centro-americano

- ✓ Desvozeamento das vogais médias finais;
- ✓ Nasalização da vogal que precede a nasal /n/;
- ✓ Realização faríngea ou laríngea [h] da fricativa velar /x/;
- ✓ Velarização da nasal /n/ em posição final de sílaba.

Fonte: adaptado de Moreno-Fernández (2020); Alvar (2009b)

De acordo com Alvar (2009b), o desvozeamento das vogais médias finais, como noch, puent[22] para '*noche e puente'* é observado em localidades de El Salvador e Costa Rica; na zona rural da parte central de Costa Rica, as vogais /e, o/ se elevam para [i, u], como vemos nos seguintes exemplos: *(fuerte, abogado > fuert*[i], *abogad*[u]*).* Como exemplo de nasalização da vogal, vemos a produção: ['entrã], [bas'tõ] no lugar de *entran* e *bastón*, este fenômeno é visto no Panamá, Costa Rica e El Salvador. De acordo com o referido autor, a produção da fricativa velar /x/ se realiza como faríngea ou laríngea [h] em toda área centro-americana, com exceção de Costa Rica. A consoante alveolar /n/ em geral se realiza como velar [ŋ] em posição final de sílaba, como vemos em ['paŋ] *'pan'*.

[22] Esta é a notação para representar o desvozeamento das vogais médias finais encontrada em Alvar (2009b).

2.6.2.4. Características da fala do espanhol peruano

As línguas e culturas indígenas, principalmente o Quéchua, exercem grande influência no espanhol do Peru. Lipski (2009) discorre que o espanhol de falantes bilíngues e de monolíngues varia notavelmente neste dialeto. Fenômenos fonológicos como a assibilação de /r/ e a redução das vogais médias finais, presentes na fala de pessoas das terras altas receberam forte influência das línguas indígenas. O mesmo ocorre na morfossintaxe do dialeto, pois, de acordo com o referido autor, são notadas muitas construções do Quéchua e de outras línguas indígenas, no espanhol de falantes bilíngues com pouco domínio do idioma.

Quadro 9. Plano fônico do espanhol peruano

- ✓ Distinção de /ʎ/ e /ʝ/;
- ✓ A nasal /n/ é velarizada ou apagada;
- ✓ Manutenção de /s/ em final de sílaba;
- ✓ Elevação das vogais átonas de /e/ para [i] e de /o/ para [u];
- ✓ Deslocamento de acento para a penúltima sílaba.

Fonte: adaptado de Lipski (2009); Alvar (2009b)

No Quadro 9, observamos que diferentemente dos demais dialetos analisados, a variedade peruana apresenta a distinção das palatais, o que significa que os falantes ao produzirem 'll' e 'y' realizam a pronúncia variável de ambas as consoantes, como vemos em: (*malla* > ['maʎa]) e (*maya* > ['maʝa]).

De acordo dom Lipski (2009), além da velarização da nasal: a produção de 'pan' como 'pa[ŋ]', ocorre frequentemente o apagamento da consoante em contextos finais de sílaba, como exemplo, *'canción'* > canció[Ø]. Notamos que a conservação de /s/ em final de sílaba, também representa um aspecto deste dialeto (ex.: *monedas* > *moneda*[s]).

A redução das vogais átonas finais é uma característica geral dos Andes peruanos; o fenômeno é percebido na fala de habitantes bilíngues com pouco domínio do espanhol, como observamos nos seguintes exemplos: *(leche* > *lech*[i] e *huevo* > *huev*[u]*).* O autor afirma que o Quéchua exerce muita influência na fala dos bilingues, uma delas é o descolamento do acento para a penúltima sílaba, como em: *"corazón > corázon" e "plátano > platáno" (p.342).*

2.6.2.5. Características da fala do espanhol argentino

De acordo com Alvar (2009b), a variação linguística presente na Argentina é decorrente de diversos fatores linguísticos e extralinguísticos, sendo a colonização[23] um dos principais. Além disso, o contato com línguas indígenas também influenciou na variação deste dialeto, mas é observado mais no plano lexical do que no fônico. Lipski (2009) enfatiza que de todos os países hispano-falantes, a Argentina é o maior. Ambos os autores destacam que o espanhol de Argentina apresenta variação fonética, geralmente por conta das variações diatópica e diastrática.

Quadro 10. Plano fônico do espanhol argentino

- ✓ Emprego do 'yeísmo';
- ✓ A nasal /n/ se produz como alveolar;
- ✓ Tendência à de perda de /d/ e /ɾ/;
- ✓ Apagamento ou enfraquecimento de /s/ final de sílaba;
- ✓ Fechamento ou abertura as vogais médias, em contextos átonos;
- ✓ Elevação de /o/ para /u/, em particípios *'ado';*
- ✓ Realização aproximante das oclusivas sonoras /b, d, g/ e das surdas /p, t, k/, das fricativas surdas /s/ e /x/ e da líquida /ɾ/.

Fonte: adaptado de Moreno-Fernández (2020); Alvar (2009b); Lipski (2009); Marusso (1995)

O Quadro 10 apresenta as características fônicas do espanhol argentino. Nele, podemos notar que ocorre o uso do 'yeísmo'. Alvar (2009b) acrescenta que embora ocorra a predominância da indistinção entre as palatais, nas regiões nordeste e andina, no norte da Argentina, acontece a oposição de /ʎ/ e /j/.

[23] A colonização teve grande influência no dialeto regional da Argentina. A cidade de Buenos Aires foi fundada em 1536 por Pedro de Mendoza, um militar, conquistador espanhol e primeiro governador do Rio da Prata, nome dado aos rios Paraná e Uruguai por formarem um grande estuário. Os habitantes de Buenos Aires foram forçados a se retirarem do local, após a chegada de índios do Pampa, com isso, Buenos Aires foi refundada somente em 1580 por colonos da Espanha e de cidades vizinhas. As cidades de Buenos Aires e Potosí (Bolívia) serviam como rotas para o contrabando de prata, o que acarretou o crescimento demográfico no interior da Argentina. O norte da Argentina foi ocupado por camponeses e comerciantes espanhóis, formando no local um dialeto rústico. Na região nordeste, existia a presença dos guaranis, e na região noroeste, os quéchuas, o que influenciou no desenvolvimento dos dialetos regionais, e transportou muitas palavras das línguas indígenas para a fala argentina. (LIPSKI, 2009)

A consoante nasal /n/ é realizada como alveolar, como por exemplo, em *'razón',* produzida como razó[n]. Em Moreno-Fernández (2020), observamos que a perda de /d/ pode acontecer tanto em contextos intervocálicos 'ado' (ex.: *ensolarado* > *ensolarao*), e em finais de sílaba, como em: *(realidad* > *realidá).* De acordo com Lipski (2009), a ocorrência de apagamento de /d/ (ex.: *realidad* > *realidá*) só aparece em alguns casos de pessoas da zona rural e de baixa escolaridade. O processo de perda da lateral /ɾ/ ocorre, geralmente em verbos no infinitivo (ex.: *comer* > *comé*).

Lipski (2009) também sinaliza que é geral a quase toda a Argentina, o apagamento ou enfraquecimento de /s/ final de sílaba (ex.: *lápizes* > *lápize*[Ø] ou *lápize*[h]). Conforme vemos em Alvar (2009b), as pessoas de classes sociais média ou baixa costumam fechar ou abrir as vogais médias, em contextos átonos, como exemplo de fechamento das vogais /e, o/ vemos: *(mensaje, gubierno* > *mensaj[i], gubiern[u]),* e em caso de abertura das vogais: [polesía] para *policía*, ou [sepoltúra] para *sepultura*. Também é comum na fala de moradores da zona rural e de baixa escolaridade a elevação de /o/ para [u], em particípios '-ado' (ex.: *amado* > *amad*[u]).

Marusso (1995) apresenta um estudo na cidade de Rosario, Argentina, sobre o enfraquecimento consonantal do espanhol, que busca compreender os contextos de estrutura da língua em que favorecem o afrouxamento (em determinados casos, até mesmo a queda) da produção das oclusivas sonoras /b, d, g/, das oclusivas surdas /p, t, k/, das fricativas surdas /s/ e /x/ e da líquida /ɾ/. O fenômeno é conhecido como aproximante, como vemos nos exemplos de /b, d, g/: (*estaba* > esta[Ø]a, *federal* > fe[Ø]eral, *preguntado* > pre[Ø]untado), também *(a volver* > a [Ø]olver, *perfecto doctor* > perfecto [Ø]octor, *te gustaría* > te [Ø]ustaría*)* (p. 176). A autora argumenta que por mais que o processo seja frequente, não é obrigatório, ou seja, pode variar em aproximante ou oclusiva num mesmo contexto, por tanto, não é considerado um processo fonológico, pois não é recorrente.

2.6.2.6. Características da fala do espanhol uruguaio

Segundo Moreno-Fernández (2020), linguisticamente, o espanhol da Argentina, Chile, Uruguay e Paraguai se dividem em duas principais variedades: rio-platense e chilena. Os países Uruguai, Paraguai e Argentina estão incluídos na modalidade rio-

platense, já que, historicamente, eles se localizavam na zona do antigo Rio da Prata. A variedade rio-platense é diferenciada por compartilhar traços com outras variedades do espanhol. Alvar (2009b) relata que no Uruguai há uma divisão linguística que separa o país da zona norte da zona sul, esta separação acontece principalmente por influência do português no nordeste do país.

O fato de existir uma fronteira entre Brasil e Uruguai acarretou num bilinguismo entre os falantes. Lipski (2009) denomina o bilinguismo de "terceira língua", pois a influência das línguas portuguesa e espanhola resultou no dialeto fronteiriço. O autor afirma que as razões que influenciaram o predomínio do português na sintaxe, morfologia e fonologia da fala uruguaia são por grande parte dos uruguaios terem se escolarizado e encontrado melhores chances de trabalho no Brasil.

Quadro 11. Plano fônico do espanhol uruguaio

- ✓ Emprego do 'seseo*';*
- ✓ Emprego do 'yeísmo *rehilado';*
- ✓ O /s/ se aspira em situações pré-consonantais;
- ✓ A nasal /n/ final de sílaba se produz como alveolar;
- ✓ É frequente o apagamento de /d/ intervocálico.

Fonte: adaptado de Moreno-Fernández (2020); Alvar (2009b); Lipski (2009)

Conforme observamos no Quadro 11, é característico na fala dos uruguaios o uso do seseo. Também vemos o emprego do yeísmo *rehilado*, ou seja, a pronúncia tensa da palatal [ʒ], exemplos: (*yo, caballo* > [ʒ]*o, caba*[ʒ]o). Com base em Lipski (2009), o /s/ se realiza como aspirado [h] em contextos pré-consonantais (ex.: *aspiración* > *a[h]piración*), a consoante geralmente é produzida como sonora em falas monitoradas (ex.: *hijos* > *hijo*[s]). O referido autor acrescenta que é comum a perda de /s/ em falantes de nível socioeconômico baixo (ex.: *padres* > *padre*[Ø]). No dialeto uruguaio, a nasal é produzida como alveolar (ex.: *mango* > *ma[n]go*); é frequente o apagamento de '-d' em palavras entre vogais, como em *(internado* > *interna*[Ø]*o).*

2.6.2.7. Características da fala do espanhol chileno

Lipski (2009) argumenta que se observássemos somente o mapa da América do Sul, poderíamos pensar que o espanhol do Chile se assemelha ao espanhol da Argentina, porém não passa de uma mera impressão. O Chile e a Argentina são separados geograficamente pela Cordilheira dos Andes, o que faz com que haja uma distância física entre os falantes de uma ou outra variedade. Embora o Chile esteja inserido numa zona territorial extensa, o idioma apresenta pouca variação regional, o dialeto deste país é considerado bem diferente dos demais, por isso está classificado em uma zona dialetal distinta.

Quadro 12. Plano fônico do espanhol chileno

- ✓ O /s/ se aspira [h] ou apaga [Ø], em final de sílaba;
- ✓ A nasal /n/ é alveolar;
- ✓ Emprego do 'yeísmo';
- ✓ As líquidas se neutralizam em posição final de sílaba;
- ✓ O /ɾ/ final de sílaba sofre apagamento;
- ✓ Palatalização de /k, x, g/ diante /e, i/.

Fonte: adaptado de Moreno-Fernández (2020); Alvar (2009b); Lipski (2009)

Conforme exposto no Quadro 12, o /s/ final de sílaba sofre aspiração ou apagamento, como exemplo deste processo, vemos em: *'las compras'* a variação de 'la[h] compra[h]' ou 'la[Ø] compra[Ø]'. Em Lipski (2009), observamos que geralmente a nasal se comporta como alveolar (ex.: *limón* > *limó*[n]), mas também há recorrências da realização da nasal velar (ex.: *corazón* > *corazó*[ŋ]), no extremo norte do Chile, por influência do Peru.

O referido autor alega que a maior parte dos chilenos não fazem distinção entre as palatais /ʎ/ e /ʝ/, o que resulta no uso do 'yeísmo', ou seja, a produção somente de [ʝ], Lipski (2009) afirma que os falantes aimaras que vivem no nordeste do Chile, costumam realizar a distinção e utilizar a palatal [ʎ], mas o fenômeno não é considerado uma característica do dialeto chileno, e, sim, do macro boliviano do espanhol, já que a Bolívia faz divisa com a região e tem como característica a oposição entre as palatais.

No que diz respeito à neutralização das líquidas em posição final de sílaba, o fenômeno é percebido na fala de pessoas de classe social baixa, ou seja, ocorre a pronúncia variável de *papel* > *pape[u̯]*. O apagamento da vibrante simples /ɾ/ ocorre principalmente nos verbos infinitivos, em final de sílaba (ex.: *amar* > *amá*). Vemos que a palatalização de /k, x, g/ diante /e, i/ representa uma produção variável de ['keɾo] ~ [ki'eɾo] para *'quero',* por exemplo.

O Quadro 13 apresenta uma síntese das principais características das variedades argentina, chilena, cubana, salvadorenha, mexicana, peruana e uruguaia.

Quadro 13. **Síntese dos aspectos fônicos do espanhol da américa**

Aspectos fônicos	**Argentina**	**Chile**	**Cuba**	**El Salvador**	**México**	**Peru**	**Uruguai**
Seseo	X	X	X	X	X	X	X
Distinção fonológica entre as palatais /ʎ/ e /ʝ/						X	
Yeísmo	X	X	X	X	X		X
/n/ final de palavra é alveolar	X	X			X		X
/n/ final de palavra se velariza			X	X	X	X	
/s/ é aspirado ou apagado	X	X	X	X			X
As líquidas se neutralizam em posição final de sílaba		X	X				
Redução e/ou apagamento das vogais átonas	X				X	X	

Abertura das vogais médias	X						
Apagamento de /ɾ/ em final de sílaba	X	X					
> [l] ou de /l/ > [ɾ]			X				
Ditongação dos hiatos					X		
Nasalização da vogal precedente à nasal /n/				X			
Realização faríngea ou laríngea [h] da fricativa velar /x/				X			
Deslocamento de acento para penúltima sílaba						X	
Apagamento de /d/ intervocálico	X						X
Velarização da fricativa posterior /x/ e palatalização precedente de /i/		X					
Realização aproximante das oclusivas sonoras /b,d,g/.	X						

Fontes: Com base em Moreno-Fernández (2020); Hualde *et al.* (2010); Lipski (2009); Alvar (2009a); Alvar (2009b); Marusso (1995) e *Catálogo de Voces Hispánicas.*

O Quadro 13 sintetiza os aspectos fônicos característicos da fala dos países hispânicos mencionados na seção 2.6.2. Uma particularidade comum na fala dos hispânicos é o uso do 'seseo', ou seja, /s/ e /ɵ/ são neutralizados, resultando apenas no fonema fricativo alveolar surdo /s/. Salientamos que o 'seseo' é característico de todos os países hispânicos, com exceção de algumas regiões da Espanha, como Madri e Toledo, em que a fricativa interdental faz oposição à fricativa alveolar, como vimos na seção 2.6.1. Outra característica marcante é a neutralização das consoantes /ʎ/ e /ʝ/, resultando em /ʝ/ como único fonema, fenômeno conhecido como 'yeísmo'. Entre os países analisados para o presente estudo, somente em algumas localidades do Peru, os falantes fazem a distinção das palatais /ʎ/ e /ʝ/ na fala (LIPSKI, 2009).

Observamos que /n/ em final de palavra tende a ser pronunciado como alveolar nos dialetos da Argentina, Chile, México e Uruguai (ex.: razó[n] – *razón*), enquanto no Peru, em especial, na zona alta, e em Cuba e El Salvador, geralmente em final de sintagma, se produz como nasal velarizada (ex.: razó[ŋ] – *razón*). Cabe destacar a particularidade da realização da nasal observada no México, pois a pronúncia da nasal pode ser alveolar ou velar dependendo da zona em que o falante está inserido.

No que se refere ao /s/ em posição final de sílaba, vemos que somente no México e no Peru não ocorre a sua aspiração ou a perda da consoante. Ainda, no Quadro 13, vemos que é característica do Chile e de Cuba a neutralização de /l/ em final de sílaba (ex.: ritua[u] – *ritual*). O aspecto fônico /l/ se manifesta mais na região central do Chile. Lipski (2009) enfatiza que é frequente em todas as variedades de Cuba, a neutralização de /l/, porém, como toda variação, as realizações fonéticas podem variar de acordo com o nível sociocultural dos falantes.

A redução das vogais átonas, de cinco para três vogais, em posição final de sílaba (ex.: abaj[u] - *abajo*) ocorre na Argentina, no México e Peru. Em Alvar (2009b), vemos que no México a redução é mais frequente em palavras como *final[e]s > final[i]s - finales,* ou seja, em contato com /s/. Já no Peru, a redução ocorre mais em regiões como nos Andes por influência do Quéchua. Está presente no dialeto argentino, principalmente nas classes médias e baixas, a redução ou a abertura das vogais médias finais, em contextos átonos, como por exemplo, plátan[u] para '*plátano'*, ou res[o]ltado para *'resultado'*.

Vemos que ocorre na Argentina e no Chile, o apagamento de /ɾ/ em final de sílaba (ex.: *apagar* > *apagá*); em ambas as localidades, o fenômeno é percebido nos verbos infinitivos. Lipski (2009) argumenta que, no Chile, esta peculiaridade é mais frequente na fala da classe operária.

A alternância de /ɾ/ e /l/ (ex.: *manual* > *manua*[ɾ]) ou (ex.: *crema* > *c[l]ema*) é característica da fala cubana, porém não representa uma particularidade geral a todos os falantes do dialeto, pois ocorre geralmente na fala de pessoas de grupos sociolinguísticos mais baixos. Alvar (2009b) argumenta que a ditongação dos hiatos, aspecto fônico restrito ao dialeto do México, ocorre em todas as falas, inclusive na de pessoas de nível culto (ex.: /pw'eta/ - *poeta).*

Em relação aos aspectos fônicos de nasalização da vogal precedente à nasal (ex.: *pan* > *p*[ã]n) e da realização faríngea ou laríngea [h] da fricativa velar /x/ (ex.: *gente* > [x]ente), observamos que são características específicas da fala de El salvador.

Uma peculiaridade do dialeto peruano, é o deslocamento do acento para penúltima sílaba (ex.: *corazón* > *corázon*). Lipski (2009) enfatiza que o aspecto é percebido na fala de pessoas bilíngues de espanhol e do quéchua.

As variedades rio-platenses argentina e uruguaia compartilham da elisão de /d/ intervocálico (ex.: *pecado* > *peca[Ø]o*), além de contextos entre sílabas, o apagamento pode ocorrer também em final de sílaba, como por exemplo, em *(virtud* > *virtú).* Observamos que a velarização da fricativa posterior /x/ e a palatalização de /k, x, g/ diante /e, i/ são características da fala do Chile, como exemplo desta variação, vemos a produção de ['keɾo] ~ [ki'eɾo] para *'quero'*. Por último, vemos que a realização aproximante das oclusivas sonoras /b,d,g/ é uma particularidade somente da Argentina, mais especificamente, em Rosario, onde foi realizado o estudo (ex.: *abogado* > /b/ - a[Ø]ogado > /d/ - aboga[Ø]o > /g/ - abo[Ø]ado).

Neste capítulo, primeiramente, contribuímos com reflexões acerca do ensino do espanhol nas escolas brasileiras, o que nos levou a tratar do livro didático nesse mesmo contexto. No desenvolvimento do capítulo, apresentamos a importância do ensino a partir de situações reais do uso da língua, para que o aluno compreenda o idioma de forma prática por meio de recursos auditivos. Também discutimos sobre o cenário de nossas escolas e as dificuldades que os professores de LE enfrentam para colocar em prática o

ensino do idioma. Enfatizamos que o ensino da língua espanhola deve considerar a língua como um processo variável, destacando o uso de recursos auditivos para desenvolvimento deste processo e apresentamos alguns exemplos de variação fonético/fonológica diatópica, diastrática, diacrônica e diafásica. Por último, realizamos uma síntese dos aspectos fonológicos mais relevantes em cada uma das divisões dialetais contempladas no presente estudo. Observamos que os fenômenos mais recorrentes são o uso do 'seseo', 'yeísmo', 'aspiração de /s/', 'variação da pronúncia das consoantes nasais', entre outros. A análise possibilitou comparar as semelhanças e diferenças entre os dialetos, e explicar algumas influências que resultaram na variação da língua.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, bem como o objeto e o tipo de pesquisa, a coleção didática analisada, a descrição dos materiais didáticos e o detalhamento dos áudios utilizados no presente estudo.

3.1. Natureza da pesquisa

Para realizar esta pesquisa, apoiamo-nos nos estudos de Gerhart e Silveira (2009) e Gil (2002) para conceitualizar a metodologia utilizada. Com base nos autores, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, pois refletimos a respeito da abordagem das atividades auditivas disponíveis nos livros didáticos. O estudo é considerado uma pesquisa aplicada por além de refletir sobre as propostas dos manuais, desenvolve atividades práticas para tratar dos aspectos de variação fônica do espanhol. Consideramos também se tratar de um estudo descritivo, já que o objetivo é de apresentar uma discussão sobre os exercícios voltados para a compreensão auditiva, e por se tratar de materiais impressos, publicados e acessíveis ao uso escolar, e, também, devido a nos apoiarmos para nossa análise em estudos teóricos conceituamos a pesquisa como um procedimento bibliográfico.

Na seção 3.2, descrevemos a coleção *Sentidos en lengua española,* e os temas abordados em cada livro.

3.2. A coleção *Sentidos en lengua española*

O presente estudo tem como objeto de análise as atividades de compreensão auditiva presentes na coleção *Sentidos: en lengua española*, de Luciana Maria Almeida de Freitas e de Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Para a análise foram utilizados os livros e CD's áudios do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. A coleção integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e foram utilizados como componente curricular de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, da rede pública de ensino, entre os anos de 2018, 2019 e 2020.

Os livros possuem quatro unidades cada, com exceção da unidade 1 (livro 1), todas as demais têm no índice as seguintes seções:

- *El estilo del género* - apresenta o gênero discursivo trabalhado nas atividades de produção e compreensão.
- *Entreculturas* - expõe e reflete sobre imagens da cultura hispânica.
- *Hay más* - parte reservada para atividades complementares relativas ao que foi abordado na unidade.
- *Síntesis léxico-gramatical* - sintetiza questões de vocabulário e de gramáticas em relação aos gêneros trabalhados.
- *Cuestiones del ENEM comentadas* - apresenta questões das provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, executadas de 2011 a 2015.

As coleções também se dividem em outras seis subseções:

- *Páginas de abertura* - fazem um resumo do que será abordado nas unidades, como temática e gêneros.
- *En foco* - o aluno é instigado a refletir o que sabe sobre o gênero e tema que serão abordados.
- *Lee* - a subseção lê, divide-se em outras sete seções: *Ya lo sabes, Lee para saber más, Comprendiendo el texto, Entretextos, Reflexiona, Lee e Comprendiendo el género,* as quais apresentam atividades de leitura, compreensão leitora, conhecimentos prévios sobre as questões levantadas no texto, e aborda as características do gênero divulgado na unidade.
- *Escucha* - assim como a seção *Lee*, esta se divide em quatro partes: *Entrando en materia, Oídos bien puestos, Más allá de lo dicho e Comprendiendo el género.* A proposta é realizar atividades de compreensão auditiva através de gravações e distintos gêneros discursivos.
- *Escribe/Habla* - esta divisão se organiza em outras quatro partes: *Arranque, Puesta en marcha, Cajón de herramientas* e *Hacía atrás,* nesta divisão os exercícios são introduzidos por meio de diferentes gêneros discursivos, que servem como exemplos para produção escrita e oral dos alunos.
- *Autoevaluación* - o aluno é instigado a autoavaliar seu rendimento nas propostas das unidades.

O foco da pesquisa foi na seção *Escucha,* além desta, analisamos todas as demais seções que apresentavam áudios, como *Lee, Habla, Escribe*, e *El estilo del género*. Nas seções, as atividades de compreensão auditiva são apresentadas através de áudios em situações reais de uso, como noticiários de jornais, propagandas de televisão e de rádio, documentários, campanhas publicitárias, vídeo currículo, exposição oral, vídeo denúncia, poesias, dentre outros. As gravações representam variedades linguísticas dos seguintes países hispânicos: Peru, Espanha, Uruguai, México, Chile, Argentina, El Salvador e Cuba.

3.2.1. *Sentidos en lengua española* - Livro 1

Fonte: Freitas e Costa (2016a)

O livro 1 é direcionado para os alunos do primeiro ano do ensino médio; observamos que a coleção *Sentidos en lengua española* propõe um primeiro contato com o idioma, apresentando a cultura do espanhol, questões de identidade cultural, demonstrando temas de conscientização e história da língua. Os assuntos são divididos em quatro capítulos que tratam de diferentes temáticas com objetivos específicos para cada um.

No capítulo 1 – *Una lengua, muchos pueblos,* o assunto principal é apresentar a língua espanhola e a sua culturalidade, objetivando uma aproximação dos estudantes com a diversidade cultural da língua em estudo. As autoras Luciana Maria Almeida de Freitas

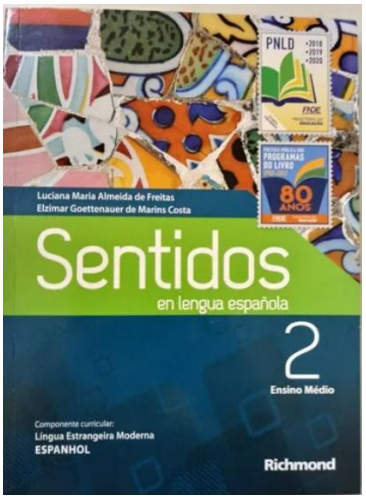
e Elzimar Goettenauer de Marins Costa estabelecem relação com as áreas de Linguagem, Geografia, Sociologia e História.

O capítulo 2 – *Derechos a la identidad* apresenta as temáticas de identidade cultural e cidadania por meio dos gêneros notícia escrita e oral, esquema e exposição oral, e assim como o capítulo anterior, busca uma aproximação com outras disciplinas.

No capítulo 3 – *Diversidad sí, desigualdad no*, o tema 'não discriminação' é abordado pelo gênero campanha publicitária, com o objetivo de promover a consciência social para todos os tipos de preconceitos. Os assuntos relacionam a aprendizagem do espanhol em relação com as matérias de Linguagem, Sociologia e Filosofia.

No capítulo 4 - *(Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica*, são promovidas reflexões sobre a história da língua através das disciplinas de Linguagem e História. Neste capítulo, os gêneros enciclopédia, programa documental, resumo escrito e oral são utilizados para apresentar as curiosidades sobre o 'descobrimento e a conquista' da América Hispânica.

3.2.2. *Sentidos en lengua española* - Livro 2



Fonte: Freitas e Costa (2016b)

O livro 2 da coleção é destinado para os alunos do segundo ano do ensino médio. Os capítulos estão divididos em quatro temáticas, todas tratam sobre cultura do espanhol e abordam o convívio social.

O capítulo 1 – *Mi escuela, tu escuela...* ¡*nuestra escuela*! apresenta a temática sobre escola e educação. A integração é realizada com as áreas de Linguagem, Educação, Sociologia e Geografia. As autoras buscam relacionar os temas com os gêneros de apresentação institucional escrito e oral.

O capítulo 2 – *Son como nosotros, somos como ellos* fomenta uma discussão a respeito da interculturalidade, pluralidade e diversidade da língua. Os temas são tratados a partir dos gêneros publicidade em rádios, mapas e dicionários, no último, notamos que a variação lexical é apresentada por meio de palavras que variam nos dialetos do espanhol. A discussão é relacionada com as disciplinas de Linguagem, Sociologia, História, Geografia e Filosofia.

O capítulo 3 – A gente não quer só comida, trata do tema cultura e lazer, e o que primeiramente chama a atenção é o título do capítulo que se apresenta em português. A escolha de 'a gente não quer só comida' é por se tratar de um trecho de letra de música, dos Titãs, artistas brasileiros. O capítulo apresenta músicas brasileiras e hispânicas para apresentar a música como objeto de cultura e momento de lazer. Além do gênero música, também são desenvolvidas resenhas jornalísticas escritas e orais, através das áreas de Linguagem e Artes.

No capítulo 4 - *Dónde vive la gente*, são tratados temas de convívio entre as pessoas, como os problemas que ocorrem na vizinhança dos bairros. A temática integra as áreas de Linguagem, Sociologia e Geografia, o que faz refletir sobre o assunto. Para isso, os gêneros reportagem escrita e oral, comentários críticos e denúncia dão suporte para explorar os conteúdos.

3.2.3. *Sentidos en lengua española* - Livro 3

Fonte: Freitas e Costa (2016c)

O livro *Sentidos en lengua española* 3 é destinado a alunos do terceiro ano do ensino médio e apresenta temáticas voltadas para o cotidiano dos alunos, como as formas de expressão, busca por emprego e saúde. Além destas, vemos que o último capítulo é reservado para explorar a história e cultura africana.

No capítulo 1 - *¡A reír, que todavía es gratis*!, o objetivo principal é desenvolver a temática do humor crítico por meio de histórias e monólogos de humor, as reflexões são realizadas integrando as disciplinas de Linguagem, Literatura, Arte e Sociologia.

No capítulo 2 – *Los mundos del trabajo,* os gêneros discursivos: entrevista escrita e oral, carta de apresentação e currículos em formatos digitais são utilizados para promover discussões sobre o mundo do trabalho, como a postura profissional, escrita de carta de apresentação, montagem de currículo. A relação entre as disciplinas de Linguagem, História, Filosofia e Geografia ocorre, pois o capítulo resgata histórias como a escravidão, tipos de trabalho e sua importância.

No capítulo 3 – *Salud y respeto desde el principio,* são abordados temas sobre a maternidade, paternidade, saúde e educação das crianças, através das áreas de Linguagem e Biologia. Os gêneros de divulgação científica, relatórios orais e folhetos informativos são utilizados como apoio para enfatizar estas questões.

O capítulo 4 – *Nuestra América, nuestra África* expõe a história e a cultura afro-brasileira e os povos originários. As discussões são promovidas pelas áreas de Linguagem, História, Literatura, Arte e Sociologia, com o objetivo de relacioná-las e aproximar os estudantes da história destes povos. Os gêneros de artigos jornalísticos de opinião, carta do leitor e apresentação de posters são utilizados como métodos para intermediar este ensino.

Em síntese, observamos que os três manuais apresentam a Língua Espanhola mediante a história e a cultura do espanhol, e de outras culturas, como a brasileira, indígena e africana. Esta prática aproxima os alunos às diversidades das línguas e ao plurilinguismo do espanhol. Nesta descrição das coleções, observamos que os temas tratados em cada capítulo desenvolvem questões gramaticais, sintáticas, morfológicas e culturais do idioma por meio da integração com outras áreas de ensino.

Na seção 3.3. apresentamos as estratégias utilizadas para a análise dos manuais didáticos, bem como delineamos algumas indagações a respeito dos processos que foram seguidos para dar continuidade ao estudo.

3.3. Procedimentos para a análise dos livros didáticos

Para realizar a análise dos livros didáticos, considerando o objetivo geral da pesquisa que é analisar o tratamento dos aspectos fônicos e da variação linguística em atividades de compreensão auditiva em livros didáticos de espanhol como LE, contemplamos os seguintes objetivos específicos, já reportados na introdução da pesquisa:

a) Analisar como é abordada a compreensão auditiva nos livros didáticos;
b) Verificar se a compreensão auditiva apresenta um espaço relevante na coleção analisada comparado com as outras habilidades da língua;
c) Descrever as principais características fônicas das variedades linguísticas contempladas no livro;
d) Apresentar como poderia ser explorado o sistema fônico da língua espanhola através dos áudios da coleção investigada.

Para verificar tais objetivos, procedemos os seguintes passos[24]:

a) Verificar em todas as unidades de cada volume a presença de atividades relativas à compreensão auditiva;
b) Verificar se as atividades de compreensão auditiva têm um espaço relevante em comparação com as atividades de produção oral, compreensão leitora e produção escrita;
c) Analisar se nos volumes do professor, nas atividades de compreensão auditiva, há explicações e orientações sobre o tratamento dos aspectos fônicos e da variação fônica em espanhol;
d) Analisar em cada atividade auditiva apresentada nos livros as características fônicas que representam a variedade linguística apresentada;
e) A partir das constatações do trabalho, propor como podemos explorar os áudios da coleção, no sentido de abordar os aspectos fônicos que caracterizam as variedades apresentadas na coleção;
f) Discutir como tratar os aspectos fônicos e a variação fônica de forma integrada, trabalhando a partir das temáticas apresentadas nos áudios da coleção.

No capítulo 3, definimos a natureza da pesquisa, descrevemos a divisão estrutural dos livros didáticos escolhidos para o estudo, apresentamos o objeto de análise da pesquisa e definimos os passos que nos orientaram para o seguimento da pesquisa.

[24] Os critérios que delinearam a pesquisa foram definidos a partir de leituras e de experiências docentes, pois não encontramos estudos teóricos semelhantes ao tema, que analisassem a compreensão auditiva, a variação linguística e os aspectos fônicos do espanhol em livros didáticos.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos uma análise descritiva de cada um dos capítulos presentes nos três livros analisados nesta dissertação, considerando as questões levantadas no capítulo de metodologia.

4.1. Descrição dos aspectos gerais do livro *Sentidos en lengua* española (livro 1)

Nesta seção, apresentamos como foram organizadas as atividades de leitura, escrita, orais e auditivas disponíveis no livro 1.

Tabela 1. Atividades didáticas contempladas no capítulo 1 do livro *Sentidos en lengua española* (livro 1)

Seções	Atividades em geral	Atividades auditivas
En foco	02	-
Me gritaron negra	11	03
Desafío	05	-
Soy un niño	05	-
Todos somos uno	03	-
La ternura	06	01
Medio pan y un libro	06	01
Un poquito más	06	-
Autoevaluación	04	-
El estilo del género	01	01
Total de atividades no capítulo	49	06

Fonte: Com base em Freitas e Costa (2016a)

A Tabela 1 apresenta a organização das atividades disponíveis no capítulo 1. Vemos que ela se divide em três colunas, a primeira apresenta as seções do capítulo 1, a segunda o total de atividades em geral de cada seção - de compreensão leitora e auditiva, e de produção escrita e oral -, e a terceira o total de atividades auditivas em cada seção, as quais totalizam seis atividades com áudios de falas nativas do espanhol.

A separação desta unidade dos capítulos 2, 3 e 4 ocorreu devido à diferente organização das seções do primeiro capítulo em relação aos demais capítulos.

Na primeira seção, *En foco,* foram apresentadas imagens de nove artistas que representavam os países e as culturas do Uruguai, Ecuador, Peru, México, da Argentina, Bolívia, Espanha, Colômbia e Guiné Equatorial, com o intuito de fazer com que os discentes identificassem os artistas relacionando-os às profissões que exercem, a associação seria possível, pois alguns dos personagens eram figuras públicas, como por exemplo, Eduardo Galeano e Federico García Lorca, e, provavelmente, os alunos teriam algum conhecimento prévio destes artistas.

Já nas seções posteriores foram desenvolvidos os trabalhos de alguns dos artistas revelados na unidade anterior. Deste modo, temos as seções: '*Me gritaron negra'* que apresenta um poema de uma escritora peruana; Em '*Soy un niño'* é trabalhado um quadro de um pintor boliviano; '*Todos somos uno'* introduz com uma reportagem da Guiné Equatorial; '*La ternura'* mostra quadros de um pintor equatoriano; '*Medio pan y un libro'* traz um discurso de um escritor da Espanha; '*Un poquito más'* aborda sobre a música popular brasileira.

Essa diferenciação da unidade demonstrou que as autoras tinham o objetivo de instigar os alunos com questões que representassem diferentes locais da cultura hispânica, como forma de aproximar à língua estrangeira em estudo, no caso, o espanhol.

Tabela 2. Atividades didáticas contempladas nos capítulos 2, 3 e 4 do livro *Sentidos en lengua española* (livro 1)

Seções	Cap. 2 – atividades em geral	Atividades auditivas Cap. 2	Cap. 3 – atividades em geral	Atividades auditivas Cap. 3	Cap. 4 – atividades em geral	Atividades auditivas Cap. 4	Total
En foco	05	-	02	-	05	-	12
Lee	34	-	29	02	33	-	96
Escucha	11	01	15	01	15	01	41
Escribe	10	-	17	01	09		36
Habla	10	01	-	-	09	01	19
Autoevaluación	01	-	01	-	02	-	04
El estilo del género	06	-	11	02	05	-	22
Proyecto	-	-	05	-		-	05
Entreculturas	-	-	-	-	60	08	60
Cuestiones del ENEM	-	-	-	-	05	-	05
Total de atividades nos capítulos	77	02	**80**	06	**143**	10	**300**

Fonte: Com base em Freitas e Costa (2016a)

A Tabela 2 está dividida em quatro partes; na primeira aparecem as seções dos livros, a segunda: 'capítulos 2, 3 e 4 – atividades em geral' representa o total de atividades por seção e por unidade do livro 1, a terceira 'atividades auditivas capítulos 2, 3 e 4' apresenta o total de exercícios auditivos disponíveis nas seções, e por último a quantidade total de atividades nos capítulos.

No que diz respeito aos totais de atividades no manual, observamos que há, nos capítulos 2, 3 e 4: 2, 6 e 10 atividades auditivas respectivamente, resultando em 18 atividades nos três capítulos. Para a realização dessa organização, consideramos as atividades auditivas presentes em propostas linguísticas disponíveis em exercícios de leitura, escrita, fala e audição, deste modo, contabilizados todas as atividades auditivas em que a proposta do exercício iniciava com gravações em espanhol.

Ao analisar a seção *Escucha*, na Tabela 2, notamos que há um total de 41 atividades, porém muitas delas são de cunho interpretativo sobre a temática a ser tratada no livro ou para instigar a respeito do gênero textual presente no áudio que será ouvido, ou seja, embora a seção seja destinada para 'escutar' gravações nativas em espanhol,

muitas das atividades não contêm áudios. Diante disso, justificamos o motivo pelo qual não foram consideradas as 41 atividades auditivas do livro 1 da seção *'escucha'*, mas sim um total de 24 áudios distribuídos em diferentes seções.

4.1.1. Descrição dos áudios presentes no livro *Sentidos en lengua española* - Livro 1

Nesta seção, descrevemos as propostas das atividades de compreensão auditiva, bem como os principais aspectos fônicos dos áudios do livro 1. No Quadro 14, listamos os áudios contemplados no referido livro. Cabe salientar que, conforme apresentado nas Tabelas 1 e 2, o livro contém 24 áudios, mas separamos para a análise em dois quadros, o Quadro 14, que apresenta 13 áudios com a nacionalidade dos falantes, e o Quadro 26, em que há 11 áudios em não há informação sobre o país de origem dos falantes.

Quadro 14. Lista de áudios do livro 1, considerando o sexo, país do falante, gênero textual, duração do áudio, capítulo e página do livro.

Áudio	Sexo	País	Gênero textual	Duração	Cap.	Pág.
01	F	Peru	Poema	1:21	1	11
02	F	Peru	Poema	0:57	1	12
03	F	Peru	Poema	1:02	1	12
04	F	Peru	Reportagem	2:20	1	19
05	M	Uruguai	Poema	2:05	1	27
06	F	México	Exposição oral	1:10	2	47
07	F/M	Chile	Campanha	1:11	3	68
08	F/M	Argentina	Anúncio publicitário	0:51	3	69
09	M	Espanha	Poema	2:24	4	116
10	M	Uruguai	Conto	1:25	4	119
11	M	Uruguai	Resenha	0:56	4	121
12	M	Espanha	Música	3:28	4	122
13	F	Peru	Campanha	1:03	4	131

Fonte: A autora

Conforme observamos no Quadro 14, a grande maioria dos áudios são oriundos da América Latina, sendo apenas dois da Espanha. Há seis áudios de locutores femininos, cinco de locutores masculinos e dois de ambos os sexos. Dentre os gêneros apresentados estão poema, reportagem, exposição oral, campanha, anúncio publicitário, conto, resenha, música e campanha. O áudio com maior duração apresentou 3:28min, do gênero música, enquanto que o menor áudio se tratava de um anúncio de campanha de 51s. Comparando os quatro capítulos, o menor número de áudios com identificação da nacionalidade do falante é encontrado no capítulo 2, que apresenta um áudio do México; por outro lado, no capítulo 4, é encontrada maior quantidade de variedades do espanhol nos áudios, ou seja, Espanha, Uruguai e Peru, bem como, quatro diferentes gêneros textuais.

A seguir, descrevemos cada um dos áudios apresentados no Quadro 14, a fim de revelar as propostas das atividades, e, também, as principais características fônicas dessas variedades.

Descrição dos áudios 1, 2 e 3:

Os áudios 1, 2 e 3 são fragmentos do poema musicalizado, *Me gritaron negra*, de Victoria Santa Cruz, uma poeta do Peru. Para realizar as atividades, os alunos deveriam prestar atenção aos efeitos de sentidos das palavras, como exemplo, as diversas repetições da palavra 'negra' e a mudança de postura da personagem ao longo do poema em reconhecer a sua identidade. Na seção, *Me gritaron negra*, são desenvolvidas 11 atividades no total, sendo 3 delas, com áudios. Em geral, todas abordam questões de identidade, características físicas e psicológicas da personagem, discriminação e relevância da abordagem do tema. No livro do professor, vemos que os objetivos das atividades auditivas eram de estimular o estudante ao pensamento crítico através de respostas pessoais a respeito do que foi compreendido do tema. No Quadro 15, apresentamos os principais aspectos fônicos evidenciados nos áudios 1, 2 e 3.

Quadro 15. Aspectos fônicos observados nos áudios 1, 2 e 3

- ✓ Seseo;
- ✓ Conservação de /s/ em final de palavra;
- ✓ Distinção das palatais /ʎ/ e /j/;
- ✓ Apagamento de /d/;
- ✓ Pronúncia de /r/ como vibrante simples.

Fonte: A autora

No capítulo 2, seção 2.6.2.4. apresentamos algumas das características fônicas mais observadas na fala dos peruanos, a partir de informações disponíveis na literatura. O Quadro 15 representa a fala de uma artista da região e nele podemos observar algumas das ocorrências destacadas na seção anterior, como o uso do seseo, em*: ¡No llegaba a cinco siquiera!*, em que as consoantes <c> e <s> são produzidas como [s]. Constatamos a preservação de /s/ em palavras plurais, como, por exemplo: *Y odié mi**s** cabello**s** y mi**s** labio**s** gruesos**s*** e a distinção de /ʎ/ e /j/, exemplo: Y ***y**o no sabía la triste verdad que aque**ll**o escondía*. Dentre os fenômenos, observamos o apagamento de /d/ em '*verda**d**'* em final de palavra*,* diferente do que é descrito nos estudos de Lipski (2009) e Alvar (2009b), o mesmo ocorre na pronúncia de /r/ como vibrante simples/tepe em: ***r**etrocedí.*

Descrição do áudio 4

Este áudio trata-se de uma reportagem documentária sobre a obra do pintor Oswaldo Guayasamín. A proposta era que os estudantes escutassem as informações e respondessem o exercício a partir dos tópicos dados anteriormente à audição, como por exemplo, os anos de nascimento e morte do pintor, origem dos pais, etapas das obras pintadas, entre outros. No manual do professor, observamos que o objetivo era de desenvolver uma compreensão seletiva, já que o intuito era de resgatar no áudio, as informações dadas previamente. No Quadro 16, descrevemos os principais aspectos fônicos encontrados no áudio 4.

Quadro 16. Aspectos fônicos observados no áudio 4

- ✓ Conservação de /s/ em final de palavra;
- ✓ Distinção das palatais /ʎ/ e /j/;
- ✓ Preservação das vogais médias átonas /e/ e /o/;
- ✓ Conservação de /d/ em final de palavra;
- ✓ Apagamento de /d/ em final de palavra.

Fonte: A autora

O Quadro 16 mostra as ocorrências analisadas na fala de uma repórter peruana. Vemos que no fragmento: *se divide en tre**s** etapa**s** fundamentale**s*** ocorre a preservação do 's' nos plurais. Também ocorre a distinção das palatais em: s*u madre quien lo apo**y**aría* [...] e *La primera etapa **ll**amada*. Outra característica observada foi a preservação das vogais médias, como notamos em: *en el sen**o** de una humild**e** familia*. No que diz respeito à consoante /d/, no fragmento: *lo apoyaría desde su juventu**d,*** houve a conservação de /d/, mas em contextos como: *la eda**d** de la ira* [...] e *sobre la diversida**d***, em que a vogal precedente é 'a', ocorreu o apagamento de 'd', ou seja, nessas ocorrências, o /d/ em posição final de sílaba varia entre preservação e apagamento.

Descrição do áudio 5

Neste áudio, temos dois poemas recitados por Eduardo Galeano, um escritor uruguaio. O primeiro, *Primeras letras* faz uma reflexão sobre as atitudes humanas, através de um questionamento em como o ser humano aprende a atormentar e maltratar o próximo. O segundo, *La historia que pudo ser* trata do descobrimento da América e da conquista. Na atividade proposta para os áudios, o aluno deveria escutá-los e relacioná-los ao fragmento do livro: *Las venas abiertas de América Latina* que trata da desigualdade social, conquista e altos valores de impostos no comércio. Ao analisar o manual do professor, vemos que não há proposta de reflexão sobre os textos, somente uma análise comparativa dos mesmos, a indicação do manual é que a resposta do exercício 'é de cunho pessoal', não há uma resposta específica. No Quadro 17, sistematizamos os aspectos fônicos observados no áudio 5.

Quadro 17. Aspectos fônicos observados no áudio 5

✓ Seseo; ✓ Aspiração de /s/; ✓ Apagamento de /d/ intervocálico.

Fonte: A autora

Observamos que o áudio apresentou exemplos de seseo na fala do escritor, no fragmento: *la viruela, el* ***s****arampión, la gripe* e *Hernán Cortés y Francisco Pi****z****arro se quedaron con las ganas*. Notamos também que houve aspiração do /s/ em contextos como: *De lo****s*** *topos* [...] *De lo****s*** *castores* [...], porém o fenômeno aparece somente na produção de 'los' > lo[h], resultando em "*De lo[h] topos* [...] *De lo[h] castores* [...], sendo que em *topos* e *castores,* a consoante é preservada, o mesmo ocorre no seguimento do texto. Outra característica observada foi o apagamento de /d/ entre vogais, como vemos em: *¿Quién nos habrá enseña****d****o las malas mañas?*

Descrição do áudio 6

Esta atividade inicia abordando uma discussão sobre o que os estudantes entendem por 'exposição oral' e questionando se já tiveram experiências deste tipo de apresentação em aulas de língua estrangeira e materna. O áudio contém a fala de uma estudante mexicana, em uma apresentação oral da disciplina de Biologia. Deste modo, a atividade auditiva, foi utilizada como exemplo de exposição oral, os alunos deveriam fazer anotações do que escutavam no áudio, como a clareza da explicação, informação que foram passadas e segurança da aluna quanto ao falar sobre o conteúdo. Ao observar o livro do docente, vemos que o objetivo da atividade é de apresentar o gênero 'exposição oral'. No Quadro 18, mostramos os aspectos fônicos encontrados no áudio 6.

Quadro 18. Aspectos fônicos observados no áudio 6

- ✓ Seseo;
- ✓ Yeísmo;
- ✓ Conservação das vogais átonas.

Fonte: A autora

O Quadro 18 apresenta três processos fônicos observados na fala da estudante mexicana. Identificamos o uso de seseo, nos exemplos: *estructuras espe**c**ializ**z**adas* e *produc**c**ión de energía neces**s**aria,* e yeísmo, em: *Juan, Pedro y **y**o* e *a través de e**ll**a*. A redução das vogais é um fenômeno característico da fala mexicana, mas no áudio analisado, vemos que ocorreu a conservação das vogais, como vemos no fragmento: *es un proces**o** muy importan**te***.

Descrição do áudio 7

A unidade que trata deste áudio aborda uma série de textos e exercícios que desenvolvem o senso crítico dos alunos, no que diz respeito aos seus direitos como cidadãos, questões de diversidade e crítica à desigualdade.

A atividade de audição trata-se de uma campanha publicitária. Na gravação, falantes homens e mulheres, de origem chilena, realizaram atos de autodeclaração como defensores dos direitos humanos. A recomendação no livro era que o aluno deveria escutar as declarações. Como não havia mais indicações sobre a atividade, realizamos uma busca no livro do docente para observar o objetivo da tarefa e encontramos a informação de que o áudio era para o aluno compreender globalmente o texto. No Quadro 19, mostramos os aspectos fônicos encontrados no áudio 7.

Quadro 19. Aspectos fônicos observados no áudio 7

- ✓ Seseo;
- ✓ Apagamento de /s/.

Fonte: A autora

O Quadro 19 apresenta dois fenômenos fonológicos encontrados na proposta auditiva. Na gravação, ouvimos as falas de sete chilenos, sendo cinco homens e duas mulheres. Todos iniciaram a fala apresentando o nome, profissão e declarando-se defensores dos direitos humanos. Observamos na fala de um homem um exemplo de seseo em: *coordinador re**c**iente de **s**istema.* Dentre os falantes, as duas mulheres apresentaram na fala o apagamento de /s/. A primeira, no fragmento: *defensora de lo**s** derecho**s** humano**s***, e a segunda, em: *directora de la e**s**cuela,* ambas as ocorrências foram em finais de sílaba e o fenômeno não foi observado na fala dos homens. Os estudos de Moreno-Fernández (2020), Hualde *et al.* (2010), Lipski (2009) e Alvar (2009b) revelam que o apagamento ou aspiração de /s/ é característico da fala chilena, porém não é estabelecida uma relação do fenômeno com o sexo do falante.

Descrição do áudio 8

Os exercícios apresentados no áudio 8 representam um anúncio publicitário realizado por órgãos públicos da Argentina. O anúncio tem o objetivo de alertar e conscientizar sobre o assédio moral nas escolas. Para realizar a primeira atividade, o aluno deveria identificar no áudio o público-alvo da campanha, no caso, as crianças e adolescentes, conforme encontramos no livro do professor. Já a segunda foi dividida em três tópicos ‘a’, ‘b’ e ‘c’. No tópico ‘a’, há uma lista de dez palavras, como, por exemplo, *castigar, gritar, insultar*, para que os estudantes possam identificar as palavras que foram mencionadas no texto oral, para isso, é indicado no livro que o docente deve reiniciar a atividade de audição. No tópico ‘b’, aparece um fragmento escrito do texto oral, com cinco símbolos ‘vazios’, neste os alunos precisam completar o trecho com as palavras que faltam no texto. No tópico ‘c’, é questionado qual o e-mail apresentado no final do áudio e, também, a importância desta informação. No livro do professor, vemos que os objetivos dos tópicos ‘a’, ‘b’ e ‘c’ não se diferem, pois a intenção é que os alunos realizem uma compreensão seletiva de informações explícitas no texto, além de refletir sobre as características do gênero anúncio de campanha. No Quadro 20, indicamos os aspectos fônicos observados no áudio 8.

Quadro 20. Aspectos fônicos observados no áudio 8

✓ Seseo; ✓ Realização aproximante da oclusiva /b/.

Fonte: A autora

Conforme descrevemos no Quadro 20, neste áudio, aparecem a fala de quatro homens e três mulheres, que foram identificados como locutor masculino (1), (2), (3) e (4), e locutora feminina (1), (2) e (3). Evidenciamos o uso do seseo, na frase: *no importan las diferencias* (locutora feminina 3). Uma característica determinante da fala argentina é o uso do *voseo* como sujeito no lugar de *tú;* na produção de *vos*, observamos que ocorreu, na maioria das falas, a produção de /b/ como aproximante, como vemos nos exemplos: *A vos no te gustaría que te dejen de lado* (locutora feminina 1)*, A vos no te gustaría que te peguen* (locutor masculino 1), *A vos no te gustaría que te dejen de lado em las redes sociales* (locutor masculino 2), *A vos no te gustaría que te tomen de punto* (locutora feminina 2) e *A vos no te gustaría que te separen de un grupo por como sos* (locutor masculino 4).

Descrição do áudio 9

Na atividade para este áudio, as autoras mostraram imagens de quadros e apresentaram o poema *¿De dónde soy yo si soy yo en todos sitios?* de Miguel Ángel Arenas Haro, como forma de exemplificação de diferentes formas de expressão de arte. O poema aparece de forma escrita e como atividade auditiva; na audição ele é recitado pelo poeta, que é o autor do texto, um escritor espanhol. As atividades propostas para o exercício foram divididas em duas partes, na primeira, o aluno deveria escutar o áudio e completar 12 palavras que faltavam no poema, a segunda se tratava de exercício que foi dividido em sete partes, entre elas, atividade de compreensão leitora e auditiva sobre o texto/áudio, e sobre o título, e de identificação das referências geográficas, culturais, e figuras de linguagens presentes no texto. Neste áudio, em um dos tópicos questiona-se aos discentes que língua é falada pelo enunciador do texto, a resposta esperada, conforme encontramos no livro do professor, era espanhol, porém não foi desenvolvida nenhuma atividade sobre a variedade do espanhol utilizada pelo enunciador do texto oral. No livro

do professor, vemos que as soluções e objetivos das atividades foram além de identificar o idioma espanhol, compreender informações implícitas e explícitas no texto, e identificar as características do gênero 'poema'. No Quadro 21, apresentamos os aspectos fônicos observados no áudio 9.

Quadro 21. Aspectos fônicos observados no áudio 9

- ✓ Distinção das fricativas /s/ e /θ/;
- ✓ Distinção das palatais /ʎ/ e /ʝ/;
- ✓ Conservação do /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Conservação de /d/ em particípio.

Fonte: A autora

Vemos, no Quadro 21, que o áudio revela a distinção das fricativas /s/ e /θ/, no fragmento: *he **s**ido italiano cuando me enterró bajo **s**í el Ve**s**ubio, y francé**s** cuando be**s**é por primera ve**z** en París*. Também identificamos exemplos de distinção das palatais /ʎ/ e /ʝ/ em: *Me ca**y**eron en Dresden* e *¿A qué país defendería **y**o si me siento atacado en todos sitios*?. Também identificamos a conservação do /s/ em: *Una de mi**s** siete**s** vida**s** e hablo e**s**ta lengua de Cervante**s***. Um dos aspectos fônicos característicos do espanhol peninsular é a perda de /d/ em contextos intervocálicos ou em finais de sílaba, mas na fala analisada, identificamos a conservação de /d/, como nos exemplos: *Y sueño con ir a ser portugués monta**d**o en un verso de Pessoa* e *y escucha**d**o el os quiero de Mozart en Viena.*

Descrição do áudio 10

O exercício auditivo trata-se de um relato proferido na voz do autor Eduardo Galeano, um escritor uruguaio. O texto é apresentado de forma escrita e em áudio; no livro do professor, vemos que as atividades objetivavam que os alunos identificassem o tema do texto, compreendessem as figuras de linguagens utilizadas pelo autor e respondessem uma pergunta pessoal que estabelecia relação com a temática do texto. Descrevemos, no Quadro 22, os aspectos fônicos encontrados no áudio 10.

Quadro 22. Aspectos fônicos observados no áudio 10

- ✓ Apagamento de /d/;
- ✓ Seseo;
- ✓ Aspiração de /s/.

Fonte: A autora

O Quadro 22 explicita os processos fônicos identificados no áudio 10, ou seja, o apagamento de /d/, aspecto característico da fala uruguaia, foi identificado em: *Dijo que había contemplado.* O uso do seseo foi encontrado na frase: *quien se acerca se enciende.* Outro processo observado, foi a realização aspirada do /s/ em: *Hay fuegos grandes.* É interessante que o áudio mostra a variação da fala do escritor, já que algumas vezes a palavra *fuegos* é aspirada e outras é produzida com alveolar surda.

Descrição do áudio 11

A gravação intitulada *El descubrimiento* revela um fragmento do livro de Eduardo Galeano, apresentado pelo autor uruguaio em um canal midiático da Argentina. Para realizar a atividade, os alunos deveriam ler a resenha do livro *Los hijos de los días*, escutar a gravação e relacionar os textos de acordo com as questões apresentadas, como, por exemplo, interpretação de efeito de sentido de palavras utilizadas por Galeano. No livro do professor, observamos que os objetivos das atividades eram de ativar os conhecimentos prévios dos discentes sobre o descobrimento da América, reconhecer e interpretar informações implícitas no texto oral. No Quadro 23, apresentamos os aspectos fônicos observados no áudio 11.

Quadro 23. Aspectos fônicos observados no áudio 11

- ✓ Apagamento de /d/ intervocálico;
- ✓ Seseo;
- ✓ Aspiração de /s/.

Fonte: A autora

No áudio 11, encontramos três aspectos fônicos decorrentes da fala uruguaia, o primeiro, o apagamento de /d/ entre vogais, nos exemplos: *descubrieron que existía el peca**d**o* e *había inventa**d**o.* O segundo, a pronúncia do seseo, no fragmento: *Dio**s** de otro **c**ielo*. Assim como no áudio 10, que também tem Eduardo Galeano como locutor, a fricativa /s/ é produzida de forma variável, ou seja, no fragmento *los nativos de**s**cubrieron que eran indios*, a aspiração se manifesta apenas em *descubrieron*, nas demais palavras, mantém-se a forma fonética [s].

Descrição do áudio 12

O áudio 12 trata da música *Extranjeros* de Pedro Guerra, um cantor espanhol. A música *Extranjeros* apresenta uma crítica ao contexto social da época, como, a deportação de migrantes cubanos e centro-americanos da Costa Rica e do México, a busca dos refugiados/imigrantes haitianos por um lugar para viver, entre outros contextos. Além da gravação, a música foi apresentada em formato de texto juntamente com fragmentos de notícias da época, que explicavam a situação das deportações. Os alunos deveriam ler a canção, responder questões de compreensão leitora e comparar a letra da música com as notícias expostas nos fragmentos. No livro do professor vemos que o objetivo das atividades eram de refletir criticamente sobre os textos, inferir as informações implícitas e ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto. No Quadro 24, abordamos os aspectos fônicos identificados no áudio 12.

Quadro 24. Aspectos fônicos observados no áudio 12

✓ Conservação de /d/ entre vogais; ✓ Seseo; ✓ Manutenção de /s/.

Fonte: A autora

No Quadro 24, verificamos que ocorreu a conservação de /d/ em particípio, o que pode indicar que embora o fenômeno da perda de /d/ em contextos intervocálicos seja frequente na fala do espanhol peninsular, o processo não é obrigatório, exemplo: *saca**d**os, ahoga**d**os*. Também identificamos a pronúncia indistinta de /s/ e /θ/ como [s], ou seja, o

uso do seseo, no fragmento: *una vez que fuimos así*, e a conservação do /s/ em final de sílaba, em: *sacados de luz, ahogados en dos.*

Descrição do áudio 13

O áudio apresenta uma campanha da Organização das Nações Unidas (ONU) para a conscientização contra o racismo. As atividades propostas para este áudio tratam de quatro atividades, sendo elas duas perguntas de compreensão auditiva, em relação ao texto oral apresentado na audição, as quais objetivam uma compreensão detalhada das informações explícitas no áudio, conforme vemos no livro de professor. Também há uma pergunta sobre o dia que se comemora a *Eliminación de la Discriminación Racial,* informação que não havia na audição. No livro do professor, a indicação era que se o aluno não soubesse responder a esta pergunta ou não obtivesse acesso à internet em sala de aula para realizar a pesquisa da data, que realizasse a atividade como tarefa de casa. A quarta atividade era de cunho pessoal sobre a temática, os estudantes deveriam responder se conheciam algum caso de racismo e, em caso positivo, que apontassem soluções para combater esta ação. Observamos que, no livro do professor, esta atividade não só busca ativar a reflexão crítica dos alunos, mas também chama a atenção para a complexidade do tema a ser tratado em aula, deixando a possibilidade para o professor optar por trabalhar esta questão em outro momento em sala de aula. No Quadro 25, descrevemos os aspectos fônicos observados no áudio 13.

Quadro 25. Aspectos fônicos observados no áudio 13

- ✓ Seseo;
- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba ou de palavra;
- ✓ Apagamento de /d/.

Fonte: A autora

Conforme observamos no Quadro 25, o áudio apresentou a pronúncia indistinta de /s/ e /θ/ como [s], ou seja, o uso do seseo, no exemplo: *La ONU lanza una campaña para consciencia sobre la lucha.* Outro processo fônico identificado foi a conservação de /s/ em final de sílaba ou de palavra, como em: *discriminación racial* e *respectivas*

*comunidade**s***. No Quadro 9, que sintetiza as características fônicas do espanhol peruano, vemos que o apagamento de /d/ não é descrito para esta variedade, mas, no áudio, encontramos um exemplo desta variação em: *van siempre acompaña**d**as de una pregunta*, o que pode indicar que, mesmo que o processo não seja recorrente, pode ser encontrado em dados de fala de peruanos.

Nos Quadros 15 a 25, apresentamos os aspectos fônicos encontrados nos áudios do livro 1, que tinham identificação do país de origem do falante. Para dar continuidade à descrição e análise dos áudios do livro 1, no Quadro 26, descrevemos os áudios disponíveis no livro 1, separamos de acordo com o sexo do falante, gênero textual em que são apresentadas as falas, capítulos e páginas do manual. Nestes áudios não há informação a respeito das nacionalidades dos falantes. Realizamos uma descrição das atividades propostas e análise dos aspectos fônicos observados nos áudios.

Quadro 26. Lista de áudios do livro 1, considerando o sexo, gênero textual, duração do áudio, capítulo, página do livro, sem identificação do país do falante

Áudio	**Sexo**	**Gênero textual**	**Duração**	**Cap.**	**Pág.**
01	M	Discurso	2:32	1	21
02	F	Notícia	0:50	2	42
03	F	Anúncio de campanha	0:55	3	66
04	F/M	Anúncios de campanhas	1:05	3	76
05	F	Música	1:54	3	82
06	M	Anúncio de campanha	0:23	3	83
07	M	Documentário	2:35	4	99
08	M	Resumo oral	1:36	4	104
09	F	Poema	1:44	4	126
10	M	Notícia	1:18	4	128
11	M	Notícia	1:09	4	129

Fonte: A autora

De acordo com o observado no Quadro 26, temos 11 áudios no total, sendo seis de locutores masculinos, quatro de locutores femininos e um de ambos os sexos. Dentre

os gêneros apresentados estão discurso, notícia, anúncio de campanha, música, documentário, resumo oral e poema. Vemos que o áudio do gênero documentário tem a maior duração: 2:35min, e o menor áudio, um anúncio de campanha de 23s. Semelhante ao Quadro 14, observamos que o capítulo 4, é o que apresenta a maior quantidade de áudios; além disso, é encontrada uma maior variedade de gêneros textuais.

A seguir, relatamos cada um dos áudios apresentados no Quadro 26, apresentando as atividades disponíveis no livro 1, e, destacando as principais características fônicas dos áudios.

Descrição do áudio 1

O áudio trata de um discurso locucionado de Federico García Lorca; na primeira atividade, os alunos deveriam escutar a gravação e ordenar os trechos da fala que apareciam no livro numa sequência desordenada do 'a' ao 'd'; na segunda, deveriam ser respondidas três questões de compreensão em relação ao escutado. Vemos que, no material do docente, os objetivos são de identificar informações implícitas e explícitas no texto. No Quadro 27, apresentamos os principais aspectos fônicos evidenciados no áudio 1.

Quadro 27. Aspectos fônicos observados no áudio 1

- ✓ Seseo;
- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba ou palavra;
- ✓ Yeísmo;
- ✓ Conservação de /d/.

Fonte: A autora

Conforme observamos no Quadro 27, o áudio apresenta o uso do seseo e o yeísmo, como vemos nos exemplos: *terrible organización* ***s****ocial* e *no se encuentren a****ll****í* [...] *la melancolía que* ***y****o siento.* Também identificamos a conservação de /s/ em: *reivindicacione****s*** *económica****s*** e *e****s****clavos de una terrible organización social.* Observamos a preservação da consoante 'd' no fragmento: *es bonda****d*** *y es serenida****d***.

Descrição do áudio 2

Nesta gravação, temos uma notícia sobre o fluxo de migrantes na Europa. As atividades iniciaram com exercícios de pré-audição, conforme verificamos orientação no livro do professor. Para isso, foram apresentadas imagens para que os alunos sinalizassem quais delas faziam referência ao gênero notícia; também foram realizadas três perguntas sobre o tema que seria ouvido no áudio, para que, após a audição, fossem verificadas as respostas. Antes da apresentação do áudio, a atividade indicava no livro do aluno que ele deveria compreender o assunto que seria ouvido, compará-lo com textos trabalhados anteriormente no manual e identificar as características do gênero. Após a apresentação da gravação, vemos três atividades em que as autoras denominam de pós-audição, dentre elas, a correção das três perguntas realizadas na pré-audição. Vemos no livro do professor que o objetivo desta é comprovar hipóteses; um exercício de ordenamento das informações do texto oral, os quais aparecem numa ordem do 'a' ao 'd', e objetivam a identificação de informações explícitas; e a terceira atividade trata de três imagens, em que os alunos deveriam escolher qual delas se relacionava com o áudio escutado; nesta atividade, o foco era relacionar o texto oral com textos não-verbais, ou seja, relacionar diferentes gêneros. No Quadro 28, apresentamos os aspectos fônicos observados no áudio 2.

Quadro 28. Aspectos fônicos observados no áudio 2

- ✓ Seseo;
- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Yeísmo.

Fonte: A autora

O Quadro 28 mostra os aspectos fônicos identificados no áudio 2; como exemplo do seseo, temos o fragmento: *por el canal de **Sic**ilia*, em que /s/ e /θ/ foram produzidos invariavelmente, como [s]. Identificamos também a conservação de /s/ em final de sílaba ou de palavra, no exemplo: *han sido res**c**atado**s*** e *los último**s** tre**s** día**s***. Também observamos a pronúncia invariável das palatais /ʎ/ e /j/ em: *pidió a**y**uda a la unión europea para acoger a estas personas que **ll**egan diariamente.*

Descrição do áudio 3

O áudio 3 mostra um anúncio de campanha que aborda o tema sobre a diversidade. No exercício proposto, os alunos deveriam escutar o áudio e escrever as palavras que apareciam na audição que caracterizavam a diversidade humana. Na gravação, aparece uma série de características físicas, psicológicas e de gêneros que diferenciam as pessoas, enfatizando no final do áudio, a conscientização destas diferenças. No livro do professor, verificamos que o objetivo da audição é que o aluno identifique informações explícitas no texto, o que as autoras chamam de compreensão seletiva. No Quadro 29, apresentamos as características fônicas observadas no áudio 3.

Quadro 29. Aspectos fônicos observados no áudio 3

✓ Yeísmo; ✓ Seseo; ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra; ✓ Apagamento de /d/.

Fonte: A autora

Conforme observamos no Quadro 29, o áudio revelou o uso do yeísmo, do seseo e a conservação de /s/, no fragmento: ***Y**o contribu**y**o a que e**s**ta **s**o**c**iedad **s**ea má**s** plural y e**s**té **ll**ena de alternativa**s***. Na gravação, aparecem diversas palavras com /d/ em final de sílaba, e em todas elas, identificamos o apagamento da consoante, nos exemplos: *socieda**d**, diversida**d**, sanida**d*** e *igualda**d.***

Descrição do áudio 4

Neste exercício auditivo aparecem dois anúncios de campanhas sociais, um sobre diversidade e outro sobre *bullying* escolar, ambos veiculados por uma rádio. Na descrição do exercício, vemos que as autoras descrevem que até o presente, os alunos tiveram contato com gravações de anúncios audiovisuais, referindo-se a anúncios de propagandas de tv, porém os mesmos foram apresentados aos discentes somente em formato auditivo. As gravações foram utilizadas para a realização de duas atividades: na primeira, o aluno deveria construir um quadro no caderno com os títulos: tema da campanha, proposta de

ação de conscientização, lema, e quem promove a campanha; no livro do professor, vemos que a atividade buscava identificar características do gênero discursivo. A segunda atividade solicitava que o aluno diferenciasse os anúncios audiovisuais de anúncios somente auditivos, no que diz respeito aos recursos utilizados pelas rádios para chamar a atenção do público; no livro do professor, observamos que a intenção era que o aluno compreendesse o uso de músicas e a entonação do locutor como formas distintivas de apresentação de anúncios, o objetivo principal era observar as características do gênero rádio. No Quadro 30, apresentamos os aspectos fônicos encontrados no áudio 4.

Quadro 30. Aspectos fônicos observados no áudio 4

- ✓ Seseo;
- ✓ Apagamento de /d/;
- ✓ Preservação de /d/;
- ✓ Aspiração de /s/.

Fonte: A autora

Na gravação escutamos as vozes de três mulheres e dois homens. Denominamos os falantes como locutora feminina (1), (2) e (3) e locutor masculino (1) e (2).

Observamos que, no áudio 4, a realização invariável de /s/ e /θ/, resultando em seseo, no fragmento: *Así como los adultos nos enseñan desde su experiencia* (locutora feminina 1). Também identificamos o apagamento de /d/ em final de sílaba, na frase: *el valor de la amistad, la alegria, la sinceridad* (locutora feminina 1). Vemos que o locutor masculino (1) preserva a produção de /d/, no exemplo: *La diversidad nos enriquece y es parte de nuestra identidad. Saca el niño que llevas dentro. Diversidad es oportinidad* e a aspiração de /s/ no plural em: *queremos ser tus amigos* (locutor masculino 2).

Descrição do áudio 5

A gravação disponível para o áudio 5 trata da música *Yo soy tú*, uma canção utilizada numa campanha contra a discriminação, de autoria de Guillermo Sacido, María Romano e Olga García. Conforme descrito no livro do professor, o exercício foi empregado para resgatar informações explícitas na audição, que, no caso, seriam quatro

verbos no imperativo: *mézclate, sal, ponte* e *abre,* que os alunos deveriam completar na parte escrita da música. Além deste, foram solicitadas duas atividades relacionadas à canção; a primeira seria após a complementação das palavras, os alunos deveriam ler o texto integral e compreendê-lo, e a segunda atividade era de conjugação na segunda pessoa do plural dos quatro verbos escutados na audição. Observamos, no livro do professor, que o objetivo da atividade era refletir sobre os verbos no imperativo. No Quadro 31, apresentamos os aspectos fônicos observados no áudio 5.

Quadro 31. Aspectos fônicos observados no áudio 5

- ✓ Seseo;
- ✓ Yeísmo;
- ✓ Conservação de /d/ em final de palavra;
- ✓ Preservação de /s/ em final de sílaba e de palavra.

Fonte: A autora

No Quadro 31, explicitamos quatro características fônicas identificadas na audição. Nos fragmentos: *Ya **s**ea ra**z**a, piel, color/ Defi**c**ien**c**ia o religión*, observamos que /s/ e /θ/ foram produzidas como [s], resultando em seseo. Também notamos que ocorreu yeísmo, nos exemplos: ***Y**o soy tú/ Tú eres **y**o [...] Sal a la ca**ll**e.* Assim como nos áudios do escritor uruguaio Eduardo Galeano, neste também encontramos a variação própria na fala do indivíduo, dado que às vezes o grafema <y>, é pronunciado como fricativa sonora [ʒ], como em 'ya', e outras vezes, o som resultante é mais semelhante à africada sonora [dʒ], como em 'yo'. Outros processos fônicos observados foram a conservação de /d/ em final de palavra e de /s/ em final de sílaba ou de palavra, o primeiro processo vemos no fragmento: *Abre la puerta a la diversida**d**,* e o segundo, destacamos como exemplo a frase: T*odo**s** junto**s** lograremo**s** e**s**te sueño.*

Descrição do áudio 6

O áudio 6 apresenta um anúncio de campanha, intitulado *Poné los seis sentidos,* ele faz um alerta contra o assédio moral e o abuso infantil. Foram propostas duas atividades para o áudio, na primeira, os estudantes deveriam ouvir e completar o texto

escrito da audição com as palavras que faltavam, no caso, verbos conjugados em vos no imperativo afirmativo: *poné, abrí, pará, usá, buscá* e *hacé.* Na segunda atividade foram destacados os verbos *hacer* e *poner* para que fossem conjugados também no imperativo afirmativo. O objetivo dos exercícios, era, primeiramente, compreender informações explícitas no texto oral, e, também, refletir sobre a conjugação verbal. Notamos que, embora a temática do áudio apresentasse um assunto importante para ser discutido em sala de aula, não houve nenhuma reflexão sobre o texto, ou seja, os alunos não refletiram sobre a audição, já que a finalidade da atividade era observar os verbos presentes no áudio. No Quadro 32, descrevemos os aspectos fônicos observados no áudio 6.

Quadro 32. Aspectos fônicos observados no áudio 6

- ✓ Conservação das vogais médias /e/ e /o/;
- ✓ Preservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Seseo;
- ✓ Distinção entre palatais /ʎ/ e /j/.

Fonte: A autora

Vemos, no Quadro 32, que as vogais médias /e/ e /o/ foram preservadas na produção, resultando em: [e] e [o], como exemplo deste processo, vemos o fragmento: ¡*est**o** es intolerabl**e***! Também foi identificada a conservação na pronúncia de /s/ em final de sílaba e de palavra, como, no exemplo: *Poné lo**s** sei**s** sentido**s*** e *es**t**o e**s** intolerable.* Além destes, vemos que houve distinção na produção das palatais /ʎ/ e /j/, por exemplo, em *No te ca**ll**es,* o grafema <ll> foi pronunciado como [ʎ] e em *Buscá a**y**uda,* <y> foi produzido como [ʒ].

Descrição do áudio 7

Neste exercício há orientações pré-auditivas*,* ou seja, antes da apresentação do áudio, aparecem recomendações para que alunos compreendam o assunto do texto, identifiquem as características do gênero textual que será apresentado e relacionem com textos trabalhados na unidade. O áudio trata-se de um documentário, e, a partir dele, são solicitadas seis atividades, sendo a primeira de compreensão, seguido de identificação das

crônicas e cronistas mencionados na gravação, de ordenamento e relação das frases mencionadas no texto. Também há exercícios de conhecimento prévio sobre o assunto, uma proposta de escrita de um resumo sobre a compreensão da audição, e por último, uma pergunta sobre quais informações foram agregadas ao aluno em relação ao documentário apresentado na gravação. As perspectivas das seis atividades não variaram, conforme observamos no livro do professor, em geral, todas objetivavam que os alunos compreendessem informações explícitas e específicas do texto. No Quadro 33, são apresentados os aspectos fônicos observados no áudio 7.

Quadro 33. Aspectos fônicos observados no áudio 7

✓ Distinção entre as palatais /ʎ/ e /ʝ/; ✓ Seseo; ✓ Conservação de /s/ em final de palavra.

Fonte: A autora

No Quadro 33, notamos que houve distinção na produção das palatais /ʎ/ e /ʝ/, como podemos observar nos fragmentos: *El desarro**ll**o de las instituciones [...] aunque constitu**y**e una fuente de primer orden*, em que <ll> é produzido como [ʒ] e <y>, como [ʝ]. Ao mesmo tempo em que observamos a distinção de /ʎ/ e /ʝ/, notamos que /s/ e /θ/ foram produzidas invariavelmente, no exemplo: *intere**s**ados en recopilar e interpretar lo**s** acto**s** de la naturale**z**a y la**s** cultura**s** de América.* Além destes, notamos a preservação de /s/ em final de palavra, como vemos no exemplo: *incluido**s** indígena**s** y mestizo**s**, y los que elaboraron su**s** obra**s** reuniendo informacione**s** a través de las noticia**s** de otro**s***.

Descrição do áudio 8

O áudio 8 corresponde a um resumo oral sobre a obra *Popol Vuh,* um livro documental da cultura maia. Observamos que a seção anterior ao áudio: a seção *Escribe*, também desenvolveu o gênero resumo, porém, o resumo escrito. Tanto o objetivo como a primeira atividade proposta para esta audição era que o discente estabelecesse relação entre as duas formas de resumo, e indicasse as características para um bom resumo oral. Além disso, verificamos que a audição foi utilizada como exemplo de resumo oral, pois

no segundo exercício os estudantes deveriam preparar um resumo oral de cinco minutos sobre uma das temáticas trabalhadas na unidade do livro. No Quadro 34, descrevemos os aspectos fônicos observados no áudio 8.

Quadro 34. Aspectos fônicos observados no áudio 8

- ✓ Yeísmo;
- ✓ Seseo;
- ✓ Apagamento de /d/ intervocálico.

Fonte: A autora

Conforme mostra o Quadro 34, foram identificados três fenômenos no áudio 8. Observamos nos fragmentos: *los mitos y las le**y**endas de lo que es la cultura ma**y**a [...] e**ll**os hablaron entre si*, que '*leyendas - maya*' e '*ellos*' não sofreram distinção na pronúncia, ou seja, foram produzidos como [ʒ], do resultou no yeísmo. Tal como as palavras '*sacerdotes*' e '*colonización*', na frase: *Por los **s**ac**c**erdotes antes de la coloniza**c**ión en América*, que receberam uma produção invariável das fricativas /s/ e /θ/, produzindo como [s], ou seja, o seseo. Outro processo identificado, foi o apagamento de /d/ intervocálico, no exemplo: *Este libro fue resgata**d**o por los sacerdotes*.

Descrição do áudio 9

São solicitadas três atividades a partir do áudio 9, que apresenta o poema *Autorretrato,* de Pablo Neruda, em duas formas: escrita e auditiva. Na primeira atividade, aparece um quadro com dez palavras, a ordem do exercício indica que os alunos devem ler o poema para completá-lo e associá-lo às palavras. Após, é apresentada a gravação do poema para que o discente comprove se preencheu as palavras adequadamente. Observamos, no livro do professor, que o exercício pretendia relacionar o sentido das palavras do texto. A atividade 2 é de compreensão textual, sobre como aparecem as descrições de autorretrato do escritor, suas características, referências que ele faz, entre outras questões. O exercício 3 questiona o aluno como ele escreveria um autorretrato. Vemos, no livro do professor, que os exercícios 2 e 3 objetivavam compreender

informações implícitas e explícitas no texto. No Quadro 35, explicitaremos os aspectos fônicos encontrados no áudio 9.

Quadro 35. Aspectos fônicos observados no áudio 9

✓ Distinção entre as fricativas /s/ e /θ/; ✓ Distinção entre as palatais /ʎ/ e /j/; ✓ Conservação das vogais médias; ✓ Preservação de /d/; ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra.

Fonte: A autora

No Quadro 35 descrevemos os processos fônicos encontrados no áudio 9. Vemos que a audição revelou exemplo de distinção entre as fricativas /s/ e /θ/, na frase: *es**c**a**s**o de pelos en la cabe**z**a*. Também observamos que as palatais /ʎ/ e /j/ foram produzidas distintamente, no fragmento: ***y**erbatero de la tinta [...] melancólico en las cordi**ll**eras.* Também notamos que as vogais médias átonas /e/ e /o/ não sofreram variação na pronúncia na frase: *inspector del ciel**o** nocturn**o,** trabajador invisibl**e**, desordenad**o**, persistent**e***. Além destes, destacamos um exemplo de conservação de /d/ em final de sílaba e em contexto intervocálico, como vemos em: *valiente por necesida**d**, cobarde sin peca**d**o*. A conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra é evidenciada na frase: *di**s**creto entre lo**s** animale**s***.

Descrição do áudio 10

Esta atividade, disponível na unidade 4, inicia solicitando para o estudante escutar a notícia: *Tramitar acta de nacimiento de mexicanos en EU será sencillo.* Antes da apresentação do áudio, há orientações para a compreensão do assunto da audição e observação das características da notícia oral, bem como a forma em que são apresentadas as informações e recursos utilizados no gênero. Após a audição, é requisitado que os alunos associem a temática do áudio com o texto lido na unidade 2. Buscamos pelo texto e vimos que a atividade está relacionada à notícia *Hay en EU 2 millones de paisanos sin acta de nacimiento mexicana*, que também aborda sobre a falta de registro de nascimento

no México. Além disso, há atividades de compreensão sobre a temática do áudio, questionamentos de informações explícitas na audição e quais são as diferenças entre as notícias orais e escritas. No livro do professor, observamos que os objetivos das atividades eram associar informações explícitas sobre o gênero com as informações apresentadas, verificar dados expostos nos textos e contrastar as informações. No Quadro 36, apresentamos as características fônicas observadas no áudio 10.

Quadro 36. Aspectos fônicos observados no áudio 10

- ✓ Preservação das vogais médias /e/ e /o/;
- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Manutenção de /d/ entre vogais;
- ✓ Seseo.

Fonte: A autora

Observamos, no Quadro 36, que as vogais médias /e/ e /o/ foram produzidas sem variação: [e] e [o], no exemplo: *Con el pronunciamient**o** de Enriqu**e** Peña Niet**o**, presidente de Méxic**o***. Vemos também que apesar de quase sempre o locutor produzir a consoante /s/ em final de palavra, preservando o [s], há uma ocasião em que há o seu apagamento, como vemos em: *tod**os** lo**s** mexicano**s** residente**s** en el extranjero, tendrán acceso a solicitar un acta de nacimiento*, em que, a fricativa alveolar em posição de coda final, em 'mexicanos', é apagada; nas demais palavras, a consoante é preservada. No que diz respeito à alveolar /d/, notamos que houve manutenção em contexto intervocálico, como, no exemplo: *permitirá a los inmigrantes con estancia ilegal evitar ser deporta**d**os*. Por último, identificamos que houve seseo, como vemos no fragmento: y *con ello**s** garantizar el permi**s**o de trabajo de e**s**ta por 3 año**s***.

Descrição do áudio 11

Na atividade que representa o áudio 11, é solicitada a audição da notícia: *Facilitará DIF de nacimiento a hijos de jornaleros.* Seguido da audição, são apresentados dois exercícios, o primeiro solicita que os estudantes resgatem na audição as seguintes informações: *quién, qué, por qué, dónde* e *cuándo.* No livro do professor, notamos que a

intenção da atividade é buscar pelos elementos construtivos do gênero notícia e compreender detalhadamente o texto. O exercício 2 pede para que os alunos sinalizem os verbos utilizados na audição para fazer referências as pessoas. A intenção da atividade era identificar os recursos de coesão textual usados no texto. Neste, não identificamos atividades de compreensão oral. No Quadro 37, apresentamos os aspectos fônicos observados no áudio 11.

Quadro 37. Aspectos fônicos observados no áudio 11

- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba;
- ✓ Yeísmo;
- ✓ Seseo;
- ✓ Manutenção de /d/ entre vogais.

Fonte: A autora

De acordo com o Quadro 37, identificamos que o áudio apresentou a conservação de /s/ em final de palavra, na frase: *y registrar a los hijos de jornaleros que se encuentren en los diferentes campos agrícolas*. Também observamos que as palatais /ʎ/ e /j/ não variaram, resultando em yeísmo, como vemos nos exemplos: *señaló que en la mayoría de los casos [...] e informar sobre los talleres que ofrecemos*. O seseo é evidenciado em frases como *informar a las personas que vienen de otros estados sobre las obligaciones que tienen con sus hijos*. Além destes, a audição revela a preservação de /d/ em contexto intervocálico, no fragmento: *ha detectado a menores que no han sido registrados*.

Nos Quadros 27 a 37, explicitamos os processos fônicos identificados nos áudios do livro 1, sem a identificação do país de origem do falante. Na seção 4.2 realizamos uma descrição das atividades disponíveis no livro 2.

4.2. Descrição dos aspectos gerais do livro *Sentidos en lengua* española (livro 2)

Nesta seção, apresentamos como foram organizadas as atividades de leitura, escrita, orais e auditivas disponíveis no livro 2.

Tabela 3. Atividades didáticas contempladas no livro *Sentidos en lengua española* (livro 2)

Seções	Cap. 1 – atividades em geral	Atividades auditivas. Cap. 1	Cap. 2 – atividades em geral	Atividades auditivas. Cap. 2	Cap. 3 – atividades em geral	Atividades auditivas. Cap. 3	Cap. 4 – atividades em geral	Atividades auditivas. Cap. 4	Total
En foco	06	-	07	-	06	-	07	-	26
Lee	34	-	50	01	36	-	40	-	160
Escucha	13	01	10	02	15	01	10	01	48
Escribe	07	-	08	-	06	-	10	-	31
Habla	07	01	10	01	12	01	13	01	42
Autoevaluación	01	-	04	-	01	-	02	-	08
El estilo del género	07	-	13	-	05	-	05	-	30
Proyecto	05	-	-	-	04	-	-	-	09
Entreculturas	-	-	-	-	-	-	54	-	54
Cuestiones del ENEM	-	-	-	-	-	-	05	-	05
Total de atividades nos capítulos	**80**	02	**102**	04	**85**	02	**146**	02	**413**

Fonte: Com base em Freitas e Costa (2016b)

Conforme observamos, a Tabela 3 está organizada em quatro partes: seções dos livros, ‘capítulos 1, 2, 3 e 4 – atividades em geral’, ‘atividades auditivas capítulos 1, 2, 3 e 4’, e total de atividades nos quatro capítulos.

Vemos que, no livro, há um total de 413 atividades divididas nas seções: *En foco, Lee, Escucha, Escribe, Habla, Autoevaluación, El estilo del género, Proyecto, Entreculturas* e *Cuestiones del ENEM.*

No que tange à seção *Escucha*, observamos o total de 48 atividades, mas semelhantemente ao livro 1, a maioria dos exercícios são de cunho interpretativo sobre a temática a ser tratada no livro ou para instigar a respeito do gênero textual presente no áudio que será ouvido. Desta forma, há um total de 10 atividades auditivas distribuídas nos quatro capítulos.

4.2.1. Descrição dos áudios presentes no livro *Sentidos en lengua española* - Livro 2

Na seção 4.2.1., explicitamos as atividades de compreensão auditiva, bem como os principais aspectos fônicos dos áudios do livro 2. No Quadro 38, listamos os áudios contemplados no referido livro.

Quadro 38. Lista de áudios do livro 2, considerando o sexo, gênero textual, duração do áudio, capítulo e página do livro, sem identificação do país e do sexo do falante

Áudio	Sexo	Gênero textual	Duração	Cap.	Pág.
01	F/M	Apresentação institucional	3:12	1	24
02	F/M	Apresentação institucional	2:04	1	29
03	F/M	Dicionário on-line	0:12	2	55
04	F/M	Anúncio de rádio	1:01	2	56
05	F/M	Anúncio de rádio	0:54	2	57
06	F/M	Anúncio educativo	1:02	2	61
07	M	Resenha de filme	1:17	3	84
08	F/M	Lista de músicas	3:08	3	89
09	M	Reportagem	3:40	4	110
10	F/M	Vídeo denúncia	3:28	4	115

Fonte: A autora

O Quadro 38 mostra a descrição da quantidade de áudios disponíveis no livro 2, o sexo dos locutores, os gêneros textuais que caracterizam as gravações, os capítulos e as páginas em que se encontram os áudios. Observamos que há duas gravações de locutores masculinos e oito áudios de locutores de ambos os sexos. No que diz respeito à origem dos locutores, vemos que não há descrição, pois a maioria dos áudios não apresentava identificação dos países dos falantes. Os gêneros textuais explicitados foram apresentação institucional, dicionário on-line, anúncio de rádio, resenha, lista de música, reportagem e vídeo denúncia. Neste Quadro, o áudio com maior duração trata de uma reportagem com 3:40min, enquanto que o menor áudio, uma locução de dicionário on-line com 12s de duração. Vemos que o maior número de gêneros textuais está disponível no capítulo 2.

A seguir, descrevemos cada um dos áudios apresentados no Quadro 38, a fim de revelar as propostas das atividades, e, também, as principais características fônicas dessas variedades.

Descrição do áudio 1

O áudio 1 trata de uma apresentação realizada pelo Ministério da Educação sobre a educação intercultural bilíngue no Peru. Antes da audição, é realizada uma breve introdução sobre o que será ouvido, e, também há uma orientação para que os alunos prestem atenção no assunto abordado e observem as características do gênero apresentação institucional. Logo, são solicitados quatro exercícios: o primeiro de compreensão do texto oral. No segundo aparece uma lista de 12 frases, o estudante deve marcar as que se relacionam ao áudio, que no caso, correspondem a sete; para isso, há a informação para que seja repetida a gravação. No terceiro exercício, os alunos devem completar um quadro com informações da fala de cada falante. Na quarta proposta, os discentes precisam marcar as características do áudio, sendo descritivo e argumentativo. No livro do professor, vemos que as atividades objetivam compreender globalmente o texto, resgatar informações explícitas e identificar a tipologia do texto oral. No Quadro 39, apresentamos os aspectos fônicos observados no áudio.

Quadro 39. Aspectos fônicos observados no áudio 1

- ✓ Aspiração de /s/;
- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Seseo;
- ✓ Distinção entre as palatais /ʎ/ e /j/;
- ✓ Yeísmo
- ✓ Conservação de /d/ em particípio e em final de palavra.

Fonte: A autora

O áudio 1 apresenta a fala de três pessoas, que denominaremos de (1), (2) e (3). No áudio o locutor (1) é identificado como peruano, quanto aos demais não é abordada sua origem, apenas se sabe que o locutor (2) veio da costa. Os locutores (1) e (2) são

homens, e o locutor (3), uma mulher. Conforme observamos no Quadro 39, há seis fenômenos fônicos encontrados na audição, os quais se contrastam nas diferentes falas. Vemos que os falantes (1) e (2) realizam a aspiração de /s/, nos fragmentos: *Mi nombre e**s** Juan Manoel [...] e**s**ta es mi casa* e *hace mucho**s** año**s** que soy maestro, no me va a venir a decir ahora cómo enseñar a los niños.* Nas palavras '*maestro*', e '*los niños*' houve conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra, na fala do locutor (2); o mesmo aspecto foi verificado na locutora (3), na frase: *para enseñar en las comunidade**s**, lo**s** profesore**s** necesitamo**s** capacidade**s** e**s**peciale**s**.* Vemos um exemplo de seseo, produção invariável de /s/ e /θ/, em: *Nosotros vivimos en harmonía entre las personas y con la naturale**z**a, porque e**s**a es la ba**s**e de la vida misma y de la humanida*d, na fala do locutor (1). Observamos que o falante (2) realizou a distinção das palatais /ʎ/ e /j/, no exemplo: ***Y**o tengo un título profesional [...] Muy poco, pero e**ll**os saben algo de español, ¿no?*. Diferentemente, os locutores (1) e (3) produziram as palatais indistintamente em: *a ori**ll**as del río [...]* e *el plátano, la **y**uca, el maíz* (locutor 1) e *Tú acabas de **ll**egar de la costa [...] **Y**o no estoy diciendo eso* (locutora 3), o que resultou em yeísmo. No entanto, embora ambos produzam yeísmo, o locutor (1) pronuncia [j] e a locutora (3), [ʒ]. Encontramos nas falas de (2) e (3) a conservação de /d/ em contexto intervocálico e em final de palavra, nas frases: *Nuestra responsabilida**d** como maestros es pensar en el futuro* e *imagínate que a ti de chico te hubieran enseña**d**o en alemán en la escuela. ¿Hubieras aprendi**d**o algo?*

Descrição do áudio 2

O áudio 2 se encontra na seção *Habla*, nele temos a apresentação da Escola Normal Superior de Monterrey, localizada na Colômbia. Na ordem do exercício, as autoras relembram a audição 1, que também se tratava de uma apresentação institucional, mas destacam que esta é uma escola muito diferente da anterior. Os alunos devem escutar a gravação e identificar informações que são divulgadas no texto oral, como: qual é a escola, sua missão e as instalações da mesma. Também é proposta uma discussão sobre a diferença entre uma apresentação oral e uma apresentação escrita. Observamos, no livro do professor, que o exercício tem como foco as características do gênero apresentação oral. Além do mais, vemos que a atividade auditiva é utilizada como exemplo para construção de uma apresentação oral dos alunos, pois, na proposta seguinte, chamada de

Puesta en marcha: !*Manos a la obra!*, os alunos são estimulados a preparar uma apresentação oral da escola em que estudam; eles devem gravar a apresentação e mostrar para os companheiros de sala de aula. No Quadro 40, descrevemos os aspectos fônicos identificados no áudio 2.

Quadro 40. Aspectos fônicos observados no áudio 2

- ✓ Seseo;
- ✓ Conservação de /d/ em final de palavra e em contexto intervocálico;
- ✓ Preservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Yeísmo.

Fonte: A autora

No Quadro 40, explicitamos os aspectos fônicos encontrados no áudio 2, constituído pela fala de dois locutores, um homem e uma mulher. Vemos que houve a realização de seseo, nas frases: *La Normal cuenta con su **s**ede prin**c**ipal en el barrio La Floresta en la **z**ona urbana* (locutor masculino) e *nue**s**tra in**s**titu**c**ión cuenta con diferente**s** in**s**tala**c**ione**s*** (locutora feminina). Outros processos identificados foram a conservação de /d/ em final de palavra e em contexto intervocálico e de /s/ em final de sílaba e de palavra. O primeiro, foi mantido tanto em contexto intervocálico como em final de palavra, como vemos nos fragmentos: *Educando integralmente al estudiante como ciudadano con senti**d**o crítico e investigativo, comprometi**d**o en el cambio social [...] Atiendiendo a la población vulnerable con diversida**d** cultural y* étnica (locutor masculino). Na fala da locutora feminina, encontramos apenas palavras com /d/ em posição intervocálica, como: *[...] ca**d**a uno de los estudiantes*; neste caso, a consoante foi produzida, mas como aproximante. O segundo, temos como exemplo, a frase: […] *Buena Vi**s**ta, Brilla**s** del Llano* […] (locutor masculino), *Además, contamo**s** con diferente**s** campo**s** deportivo**s** apto**s** para todo**s** lo**s** e**s**tudiante**s*** (locutora feminina). Além destes, também identificamos a produção invariável das palatais /ʎ/ e /j/, resultando em yeísmo, em: *105km de **Y**opal, capital del departamento […], Vi**ll**a Carola […]* (locutor masculino), *El colegio cuenta con diferentes pro**y**ectos [...], Cabe recalcar el buen papel académico y actitudinal de e**ll**os* (locutora feminina).

Descrição do áudio 3

Na unidade 2 em que está inserido o áudio 3 são abordados diversos exemplos sobre o uso do dicionário, e o áudio contribui para esta exemplificação. Na gravação, que foi retirada do dicionário on-line *WordReference*, aparecem duas vozes, primeiramente de um homem mexicano pronunciando a palavra *diversidad*, logo há a produção da mesma palavra na voz de uma mulher argentina. Na proposta da atividade: "*Escucha cómo se pronuncia la palabra 'diversidad' en variedades lingüísticas de dos países y responde: ¿qué percibes con relación a la pronunciación de la "-d" final?*" (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 55). Conforme observamos no livro do professor, o objetivo da proposta era o aluno identificar o enfraquecimento de '–d' na fala da argentina, a intenção da atividade era discriminar os sons, o que as autoras chamam de compreensão intensiva. Em geral, a unidade aborda temáticas sobre interculturalidade, pluralidade e diversidade cultural, e esta foi a primeira vez que se tratou na coleção sobre a variação linguística, o que ocorreu somente neste exercício. Destacamos a importância desta atividade para que o aluno perceba os aspectos variáveis da língua, porém sentimos falta de um maior aprofundamento nesta atividade, já que não houve continuidade no trabalho em relação à variação linguística e o livro não fomentou nenhuma discussão sobre o resultado da audição. No Quadro 41, apresentamos os aspectos fônicos encontrados no áudio 3.

Quadro 41. Aspectos fônicos observados no áudio 3

✓ Realização aproximante da oclusiva sonora /b/; ✓ Produção aproximante da oclusiva sonora /d/.

Fonte: A autora

De acordo com o Quadro 41, identificamos dois aspectos fônicos no áudio 3. A gravação revelou a fala de um mexicano e de uma argentina, ambos pronunciando a palavra *di**v**ersida**d***. Notamos que os dois falantes realizaram a produção aproximante de /b/. O estudo de Marusso (1995), realizado na cidade de Rosario, mostra que este processo é encontrado na fala argentina, mas neste caso, também verificamos na fala do mexicano. Cabe salientar que a produção aproximante das oclusivas sonoras /b/, /d/ e /g/, no espanhol, é um fenômeno condicionado pelo contexto linguístico no espanhol e que ocorre em muitas variedades linguísticas (HUALDE, 2014). Conforme descrevemos

acima, o objetivo da atividade era observar o enfraquecimento de /d/ em final de sílaba, evidenciado na fala argentina. O que as autoras do livro analisado denominam de enfraquecimento também é uma produção aproximante. No entanto, ao escutar a gravação, vemos que o enfraquecimento da consoante é muito sútil, parece que ambos produzem /d/ de forma muito semelhante, o que dificultaria para os alunos no momento da realização da atividade comparativa. Esta dificuldade na percepção dos sons pode ter ocorrido por se tratar de uma leitura; talvez se a comparação fosse realizada através da leitura de uma frase ou de uma conversa espontânea, a diferenciação teria sido mais evidente.

Descrição do áudio 4

O anúncio de rádio apresentado no áudio 4 mostra as características do Equador. O áudio é utilizado para duas atividades posteriores, na primeira o discente deve escutar a gravação e descrever cinco informações sobre o país, como, por exemplo, o número de habitantes e extensão territorial. No segundo exercício, aparece um fragmento incompleto do áudio, e os alunos devem ouvir novamente o anúncio e completar as cinco palavras que faltam para completar a frase. Observamos, no livro do professor, que as atividades objetivavam uma compreensão seletiva, já que os alunos deveriam resgatar informações explícitas no texto. No Quadro 42, explicitamos os aspectos fônicos identificados na gravação.

Quadro 42. Aspectos fônicos observados no áudio 4

- ✓ Conservação de /s/ em final de palavra;
- ✓ Seseo;
- ✓ Preservação de /d/ em final de palavra e em particípio.

Fonte: A autora

Este áudio é constituído da voz de dois locutores, um homem e uma mulher. Vemos, no Quadro 42, que a gravação revelou a preservação de /s/, nos exemplos: *Somos pueblos con sabidurías, conocimientos y prácticas culturales propias* (locutor masculino), *Somos un país multicolor, ricos en tonos de piel y en formas de ver el mundo*

(locutora feminina). Também identificamos o uso do seseo, no fragmento: *Es**s** a e**s** nuestra mayor riquez**a*** (locutora feminina), e a manutenção da consoante '-d' em final de palavra e entre vogais, como vemos no exemplo: *Día de la plurinacionalida**d** e interculturalida**d**. ¡Vive la plurinacionalida**d**! Consejo de desarrollo de las Nacionalida**d**es y pueblos del Ecuador*. (locutor masculino).

Descrição do áudio 5

Assim como a atividade 4, esta também apresenta um anúncio de rádio, porém educativo, já que divulga uma manifestação de alunos e educadores de Guatemala contra o desenvolvimento ocidental que está destruindo terras, contaminando rios e poluindo as águas dos povos indígenas que vivem no território. A partir da audição, há perguntas a respeito da temática do anúncio, como: quais foram as reivindicações apresentadas na gravação e questionamentos sobre as características do gênero anúncio, como, a duração do texto oral, se o áudio deixa claro o propósito dos locutores, se utiliza músicas, entre outros. Também, aparece um questionamento sobre a função dos anúncios educativos; neste é solicitado que seja repetida a gravação e que os alunos identifiquem o problema e a solução do problema apresentados na audição. No livro do professor, notamos que o foco dos exercícios era buscar por informações explícitas no texto e compreendê-lo globalmente. No Quadro 43, apresentamos os aspectos fônicos observados no áudio 5.

Quadro 43. Aspectos fônicos observados no áudio 5

- ✓ Conservação das vogais médias átonas /e/ e /o/;
- ✓ Manutenção de /s/ em final de palavra e de sílaba;
- ✓ Yeísmo.

Fonte: A autora

No áudio há duas vozes de locutores, uma masculina e outra feminina. Ao final, aparecem inúmeras vozes fazendo uma reivindicação. De acordo com o apresentado no Quadro 43, identificamos a preservação das vogais médias átonas /e/ e /o/ e também de /s/; o primeiro aspecto, vemos no fragmento: *Ahora que te encuentr**o** te quier**o** preguntar: ¿si sabes en que nos favorec**e** el famos**o** desarroll**o** y a quién os beneficia?* (locutora

feminina). A conservação da consoante /s/ é evidenciada no exemplo: *Beneficia a la**s** familia**s** rica**s** que existen en Guatemala y a la**s** empresa**s** tran**s**nacionale**s*** (locutor masculino). Outro processo fônico observado foi o uso do yeísmo, ou seja, a pronúncia invariável das palatais /ʎ/ e /j/ em: *Con sus impuestos desarro**ll**os han traído muertes y destrucción a nuestra madre tierra, destru**y**endo los bosques, las montañas, contaminando los ríos y el aire* (locutor masculino).

Descrição do áudio 6

Nesta audição, temos um anúncio de rádio que chama a atenção para falas racistas; depois da apresentação do áudio, são solicitadas duas atividades: primeiro, os estudantes precisam descrever o propósito do anúncio e identificar as expressões racistas mencionadas no texto oral. Depois, é solicitado que os alunos escutem novamente o áudio e resgatem os detalhes, como: a duração do áudio, efeitos, músicas e forma de locução, e comentem com seus colegas os detalhes identificados. Notamos que os áudios 4, 5 e 6 foram utilizados como exemplo do gênero anúncio de rádio em diferentes tipos: informativo e educativos, pois na atividade seguinte: *Puesta en marcha*, os discentes devem formar grupos de até 3 alunos e produzir um anúncio de rádio para promover a interculturalidade. Na proposta oral, eles devem planejar o anúncio, gravá-lo e apresentá-lo para os colegas de sala de aula. Vemos, no livro do professor, que a audição pretende resgatar informações explícitas e implícitas no texto, realizar uma compreensão global sobre o texto e identificar as características do gênero anúncio de rádio. No Quadro 44, explicitamos os aspectos fônicos encontrados no áudio 6.

Quadro 44. Aspectos fônicos observados no áudio 6

- ✓ Manutenção de /d/ em particípio;
- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Preservação das vogais médias átonas /e/ e /o/;
- ✓ Seseo.

Fonte: A autora

O áudio apresenta a voz de dois locutores, um homem e uma mulher. O Quadro 44 demonstra os aspectos fônicos identificados no áudio 6. Conforme vemos, houve a manutenção de /d/ em contexto intervocálico, no fragmento: *El vesti**d**o de las indias* (locutor masculino)*, Es un vesti**d**o, no es un traje típico* (locutora feminina). Também é evidenciada a preservação de /s/ em final de palavra, no exemplo: *El Dios de lo**s** indio**s** y la**s** indias* (locutor masculino)*, no e**s** un ídolo, e**s** su Dio**s*** (locutora feminina), e em final de sílaba e de palavra, na frase: *El ve**s**tido de la**s** indias* (locutor masculino). Além destes, ocorreu a conservação das vogais médias /e/ e /o/, nas frases: *Es un idioma, no es un dialec**t**o* [...] *No es una tribu sobreviviente, es una gran nación* (locutora feminina). O seseo é evidenciado em: *e**s** una gran na**c**ión* (locutora feminina).

Descrição do áudio 7

No áudio 7, escutamos uma resenha sobre o filme Arraianos. Conforme observamos no livro do professor, a audição tem como objetivo que os alunos compreendam o assunto do texto oral e identifiquem as características do gênero resenha, como por exemplo, o que ela apresenta: o tipo de filme, se é documental; os aspectos do filme: lendários, mitológicos e étnicos; o motivo que se recomenda ver o filme. Nesta atividade, alunos também precisam localizar no mapa da Península Ibérica - disponível na atividade - os lugares que são apresentados no áudio que estão disponíveis a visualização do filme. Além destes, há um questionamento sobre o interesse dos estudantes em ver o filme Arraianos. No Quadro 45, destacamos os aspectos fônicos encontrados no áudio 7.

Quadro 45. Aspectos fônicos observados no áudio 7

- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Distinção de /s/ e /θ/;
- ✓ Preservação das vogais médias átonas /e/ e /o/;
- ✓ Manutenção de /d/.

Fonte: A autora

Observamos, no Quadro 45, que o exercício auditivo apresentou a conservação de /s/, no fragmento: *Arraiano**s**, que así se llama el filme nos sumerge en el universo de voce**s**, rostro**s** y paisaje**s** mentalmente gallego**s**.* Também identificamos a distinção de /s/ e /θ/, no exemplo: *Se mez**c**la lo etnográfico, lo legendario, la ficción, el documental, en e**s**ta película que recomendamo**s** no dejar de e**s**capar.* Vemos que houve preservação das vogais /e/ e /o/ e da consoante /d/ como em: *A ser posibl**e** en pantalla grand**e** porque su hipnótica fotografía y su deseñ**o** de sonid**o** lo merecen*, assim como a frase: *Tendrán esta posibilida**d** los que vivan en Madrid [...] o prefieren la comodida**d** del lugar queda la opción de disfrutarla en: filme.es*, que demonstra a manutenção em final de palavra.

Descrição do áudio 8

O áudio 8 apresenta duas gravações distintas com falas de comentaristas sobre músicas. No primeiro áudio, intitulado *Voces femeninas*, são citadas as melhores cantoras brasileiras e apresentados trechos de músicas que fizeram sucesso. No segundo, intitulado *Música brasileña*, são apresentados os ritmos musicais mais conhecidos no Brasil, e realizados comentários sobre a MPU - música popular brasileira, bem como, realizada a descrição dos artistas e das músicas brasileiras mais conhecidas. A partir da gravação, os alunos deveriam apontar os diferentes critérios de organização para apresentação, realizado por cada comentarista; descrever os artistas e músicas informados por eles e identificar o propósito do gênero lista de músicas. No livro do professor, identificamos que a atividade busca identificar a função e as características do gênero. Após a resolução os exercícios, vemos que é solicitado que os alunos se reúnam em grupos e pesquisem sobre músicas e compositores para criarem um comentário no gênero citado. A atividade deve ser gravada para apresentação na escola ou em um blog da mesma. No Quadro 46, explicitamos os aspectos fônicos observados no áudio 8.

Quadro 46. Aspectos fônicos observados no áudio 8

- ✓ Aspiração de /s/ em final de palavra;
- ✓ Seseo;
- ✓ Conservação de /d/ em final de palavra e em particípio;
- ✓ Apagamento de /d/;
- ✓ Produção aproximante de /t/;
- ✓ Yeísmo.

Fonte: A autora

O Quadro 46 mostra os aspectos fônicos identificados no áudio 8. Na audição aparece a voz de três locutores, dois homens, sendo um deles brasileiro, e uma mulher. Identificaremos como locutor 1, locutor 2 e locutora feminina.

Conforme observamos no áudio, o locutor 1 apresentou marcas do português no espanhol ao produzir a consoante <v> como [v] ao invés do [β] em espanhol, nos exemplos: *será dedicado a algunas* ***v****oces femeninas [...] una muestra muy* ***v****ariada del inagotable uni****v****erso de las* ***v****oces femeninas.* Também observamos a pronúncia aspirada de /s/, nos exemplos: *Iniciamo****s*** *nuestra programación con Zélia Duncan* (locutor 1) e *el sertanejo es actualmente el estilo de música má****s*** *popular en Brasil sin duda****s*** *má****s*** *que el samba* (locutora feminina), em ambos os exemplos o processo foi aplicado somente em final de palavra. O uso do seseo foi explicitado na frase: *se integra de do****s*** *corriente****s****: una tradi****c****ión e****s****crita, erudita de raí****z*** *europea* (locutora feminina). A audição também demonstra a preservação de /d/, como vemos em: *ritmos brasileños que conviven en la actualida****d*** *[...] los estándares más conoci****d****os* (locutora feminina). No entanto, percebemos a variação na fala da locutora feminina no apagamento de /d/, no fragmento: *es una variada****d*** *muy grande.* Vemos a realização de /t/ como aproximante e o uso do yeísmo, no exemplo do (locutor 2): *Más a****ll****á de los ri****t****mos conocidos uno como: el* ***ll****oro, la samba, la 'Bossa Nova', que en particular* ***y****o desconocía.*

Descrição do áudio 9

Neste exercício auditivo, os estudantes devem, primeiramente, ler e responder seis questões, algumas delas correspondentes à gravação, e outras sem relação com o texto. A intenção da atividade é para que no momento da audição, os estudantes identifiquem as alternativas relacionadas à gravação. O áudio apresenta a reclamação de moradores de um bairro contra as autoridades argentinas, que querem reformular as casas das vilas para juntarem à cidade, mas não solucionar os problemas sociais que continuarão encobertos pelo embelezamento da cidade. Também há três perguntas relacionadas à gravação; para respondê-las, os alunos devem ouvir novamente o áudio. Além destes, aparece um exercício auditivo com o último trecho da gravação, o fragmento apresenta a opinião do repórter com um feedback sobre a reportagem. A proposta é que os estudantes identifiquem o ponto de vista do repórter e descrevam a diferença entre notícia e reportagem. Vemos, no livro do professor, que o exercício objetiva a compreensão seletiva, ou seja, a identificação de informações explícitas, a realização de inferências com conhecimentos de mundo e a observação das composições para construção do gênero reportagem. No Quadro 47, explicitamos os aspectos fônicos encontrados no áudio 9.

Quadro 47. Aspectos fônicos observados no áudio 9

- ✓ Apagamento de /s/;
- ✓ Produção aproximante de /b/;
- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Seseo;
- ✓ Manutenção de /d/ em final de palavra e em particípio;
- ✓ Yeísmo.

Fonte: A autora

De acordo com o apresentado no Quadro 47, a audição evidenciou seis processos fônicos. Os fenômenos foram observados na fala de seis homens, os quais serão identificados como locutor (1), (2), (3), (4), (5) e (6).

Vemos exemplos de apagamento de /s/ em final de palavra, primeiramente na fala do (locutor 1): *Los barrios pobres son una triste imagen [...] se ha encontrado con los vecinos de la llamada villa miseria,* e na fala do (locutor 3): *y hoy estamos en 50 mil*

*habitante**s***. Notamos que ocorreu a pronúncia de /b/ como aproximante, na frase: *La fa**v**ela, barrios pobres sobre la miseria* (locutor 2). Também vemos a preservação de /s/ em final de sílaba e de palavra, no fragmento: *convertir a un polo de atracción turí**s**tica con restaurante**s**, comida**s** típica**s** de la**s** diferente**s** cultura**s** que allí habitan* (locutor 4). Observamos a pronúncia invariável de /s/ e /θ/ na voz do (locutor 5), no exemplo: *Quiero pagar ga**s**, lu**z**, agua, e**s**te terreno, e**s**te peda**z**o de tierra sea mío,* o que caracteriza o uso do seseo. Houve a preservação de /d/ tanto em contexto intervocálico como em final de palavra, no fragmento: *Las autoridad**d**es están evaluando la situación con un comité integra**d**o por el gobierno, los vecinos y la Facultad **d** de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad **d** de Buenos Aires* (locutor 2). Além destes, identificamos o uso do yeísmo, em: *El pro**y**ecto comprende desde lo más básico que son las ca**ll**e**s** para que pueda fluir el tránsito* (locutor 6).

Descrição do áudio 10

Nesta atividade auditiva, há dois áudios diferentes, intitulados: *Desde la calle La Próspera del Barrio Unión (Caracas, Venezuela)* e *Desde la comuna de Calbuco (región de los lagos, Chile)*, ambos apresentam a mesma temática: denúncia de vizinhos em relação à falta de estrutura nos bairros. A ordem do exercício solicita que os alunos observem no livro as duas imagens correspondentes a cada gravação e discutam sobre as imagens e denúncias com os colegas de sala de aula. Identificamos, no livro do professor, que a atividade tem como objetivo identificar a temática e analisar as características do gênero denúncia de vizinhos. No Quadro 48, descrevemos os aspectos fônicos identificados no áudio 10.

Quadro 48. Aspectos fônicos observados no áudio 10

- ✓ Apagamento de /s/ em final de palavra e de sílaba;
- ✓ Conservação de /d/ em final de palavra;
- ✓ Apagamento de /d/ em particípio;
- ✓ Seseo;
- ✓ Yeísmo.

Fonte: A autora

Vemos, no Quadro 48, que o áudio apresentou cinco fenômenos fonológicos, representados na fala de três homens – dois chilenos e um venezuelano, que chamamos de (locutor venezuelano), (locutor chileno 1) e (locutor chileno 2) e de uma mulher venezuelana, que denominamos como (locutora venezuelana). Evidenciamos o apagamento de /s/, nos fragmentos: *Aquí estamo**s** desde el barrio Unión* (locutor venezuelano), *nosotros estamo**s** asu**s**tado**s** [...] que se puedan caer varia**s** casa**s** que están bien hundidas* (locutora venezuelana) e *lo**s** olore**s** son terriblemente devastadore**s*** (locutor chileno 2). Observamos que houve a preservação de /d/ em final de palavra, na fala do locutor venezuelano, no exemplo: *pone en riesgo a toda la comunida**d***. Também vemos que ocorreu apagamento de /d/ entre vogais, em: *nosotros estamos asusta**d**os aquí*, processo representado na voz da locutora venezuelana. Identificamos o uso do seseo, na frase: *¿Cuál e**s** la **s**itua**c**ión respecto a la **s**itua**c**ión de esta igle**s**ia que **s**e in**s**taló a poco**s** metro**s** de las vivienda**s**?* (locutor chileno 1). A produção indistinta das palatais /ʎ/ e /ʝ/ é vista na fala do locutor venezuelano, em: ***Y**o creo que lo más importante es que [...] el bien estar de los vecinos de la ca**ll**e*, o que caracteriza o yeísmo.

Nos Quadros 39 a 48, evidenciamos os processos fônicos encontrados nas atividades auditivas do livro 2. Na seção 4.3 realizamos uma descrição das atividades disponíveis no livro 3.

4.3. Descrição dos aspectos gerais do livro *Sentidos en lengua* española (livro 3)

Nesta seção, apresentamos como foram organizadas as atividades de leitura, escrita, orais e auditivas disponíveis no livro 3.

Tabela 4. Atividades didáticas contempladas no livro *Sentidos en lengua española* (livro 3)

Seções	Cap. 1 – atividades em geral	Atividades auditivas. Cap. 1	Cap. 2 – atividades em geral	Atividades auditivas. Cap. 2	Cap. 3 – atividades em geral	Atividades auditivas. Cap. 3	Cap. 4 – atividades em geral	Atividades auditivas. Cap. 4	Total
En foco	06	-	07	-	05	-	05	-	23
Lee	32	-	35	-	44	-	37	-	148
Escucha	18	02	13	01	13	01	12	01	56
Escribe	09	-	14	-	08	-	12	-	43
Habla	10	-	10	02	07	01	09	02	36
Autoevaluación	05	-	04	-	01	-	02	-	12
El estilo del género	05	-	07	-	05	-	04	-	21
Proyecto	03	-	-	-	04	-	01	-	08
Entreculturas	-	-	-	-	-	-	74	02	74
Cuestiones del ENEM	-	-	-	-	-	-	15	-	15
Total de atividades nos capítulos	**88**	02	**90**	03	**87**	02	**171**	05	**436**

Fonte: Com base em Freitas e Costa (2016c)

Observamos, na Tabela 4, um total de 436 atividades distribuídas nas seções: *En foco, Lee, Escucha, Escribe, Habla, Autoevaluación, El estilo del género, Proyecto, Entreculturas* e *Cuestiones del ENEM.*

Entre as seções se destaca o tópico *Lee*, com um total de 148 atividades em geral, e nenhuma delas auditivas. No que diz respeito às atividades auditivas, vemos que somam 12[25] nas quatro unidades do livro.

[25] Apesar de a Tabela 4 apresentar o total de 12 atividades auditivas, salientamos que, na seção 4.3.1, serão descritos apenas 11 áudios, pois um dos áudios disponíveis na seção *Entreculturas: Canto Negro*, de Nicolás Guillén, apresenta poucas palavras em espanhol, sendo a maioria em línguas africanas ou palavras inventadas para dar ritmo e sonoridade no texto.

4.3.1. Descrição dos áudios presentes no livro *Sentidos en lengua española* - Livro 3

Na seção 4.3.1., explicitamos as atividades de compreensão auditiva, bem como os principais aspectos fônicos dos áudios do livro 3. No Quadro 49, listamos os áudios contemplados no referido livro.

Quadro 49. Lista de áudios do livro 3, considerando o sexo, gênero textual, duração do áudio, capítulo, página do livro, sem identificação do país e do sexo do falante

Áudio	Sexo	Gênero textual	Duração	Cap.	Pág.
01	M	Monólogo de humor	2:02	1	21
02	M	Monólogo de humor	3:12	1	22
03	F/M	Entrevista	5:34	2	52
04	F	Vídeo currículo	0:45	2	59
05	F	Vídeo currículo	2:01	2	60
06	F	Relatório oral	2:18	3	85
07	F/M	Relatório oral	4:04	3	92
08	F/M	Apresentação em mesa redonda	5:38	4	112
09	F	Apresentação de pôster	4:24	4	118
10	F	Apresentação de pôster	2:34	4	119
11	F/M	Campanhas	1:12	4	159

Fonte: A autora

Vemos, no Quadro 49, que o livro 3 apresenta 11 áudios. Há cinco áudios de locutores femininos, dois de locutores masculinos e quatro de ambos os sexos. As gravações não foram separadas por país do falante, pois a maioria dos áudios não apresentava identificação dos países oriundos dos falantes. Observamos que dentre os gêneros apresentados estão monólogo de humor, entrevista, vídeo currículo, relatório oral, apresentação em mesa redonda, apresentação de pôster, poema e campanha, sendo que o maior número de gêneros textuais está exposto no capítulo 4. Notamos que os áudios apresentam maiores durações em comparação com as gravações do livro 1 e do 2, sendo o maior, uma apresentação em mesa redonda, de 5:38, e o menor, um vídeo currículo de 45s.

A seguir, descrevemos cada um dos áudios apresentados no Quadro 49, a fim de explicitar as propostas das atividades, e, também, as principais características fônicas dessas variedades.

Descrição do áudio 1

No áudio 1, ouvimos o monólogo de humor: *Colchonetas hinchables*, apresentado por Luis Piedrahita, um comediante nascido em Corunha, cidade pertencente à comunidade autônoma de Galícia - Espanha. Nesta atividade auditiva, os alunos devem responder a três questões precedentes à gravação, que se relacionam com a temática do áudio. Após a audição, eles precisam relacionar as hipóteses contestadas anteriormente e verificar se estão confirmadas ou não. Logo, é solicitado que os estudantes escutem novamente a gravação para responder a três questões, identificar expressões de duplo sentido que estabelecem o humor da história e sinalizar os formatos de colchonetes infláveis mencionados na audição. Vemos, no livro do professor, que as atividades pretendem estimular conhecimentos prévios sobre o tema, incentivar os estudantes a formular hipóteses, resgatar informações explícitas e implícitas, reconhecer expressões de duplo sentido e conhecer as características do gênero monólogo de humor. No Quadro 50, apresentamos os aspectos fônicos identificados no áudio 1.

Quadro 50. Aspectos fônicos observados no áudio 1

- ✓ Apagamento de /d/;
- ✓ Conservação das vogais médias átonas;
- ✓ Seseo;
- ✓ Yeísmo;
- ✓ Manutenção de /s/ em final de palavra.

Fonte: A autora

Conforme observamos no Quadro 50, o áudio apresentou cinco aspectos fônicos. Temos como exemplo de apagamento de /d/ em final de palavra, o fragmento: *Las colchonetas inchables: eso puede ser el fin de la humanida**d***. Vemos que as vogais médias átonas /e/ e /o/ foram preservadas na produção, em: *Un ser human**o** adult**o**, una*

colchoneta inchable y una frase terrible. Também identificamos o uso do seseo e do yeísmo, nas frases: *Sin embargo, la tecnología de la colchoneta hinchable está super avanzada* e *Hay colchonetas [...] con forma de ballena [...] Que se meta los niños en el agua, las madres: no vayas al fondo*. Por último, observamos que o /s/ foi conservado nos plurais, como vemos no exemplo: *no ha encontrado una manera de quitar ese borde cortante que tienen las colchonetas alrededor, que abrazas la colchoneta y te cierra los brazos*.

Descrição do áudio 2

Este áudio trata-se também de um monólogo de humor, de Luis Piedrahita, intitulado *Una maleta no se llena de ropa: se llena de "por si acasos"*. A ordem do exercício pede para que os estudantes escutem o fragmento e façam um breve resumo sobre o que trata o monólogo. Também é solicitado que os alunos ordenem quatro frases relacionadas à audição, de acordo com a sequência que aparecem no fragmento, para isso, é indicado que seja repetida a gravação. Verificamos, no livro do professor, que as atividades buscam que o aluno compreenda globalmente o texto, já que a expressão '*por si acasos'* remete a possibilidades que podem ocorrer ao arrumar uma mala e planejar as roupas que serão utilizadas: essa é para o frio, esta é para a chuva, esta para o calor, etc. Além disso, a atividade objetiva uma compreensão detalhada do texto oral, na identificação de informações específicas do texto. No Quadro 51, explicitamos os aspectos fônicos encontrados no áudio 2.

Quadro 51. Aspectos fônicos observados no áudio 2

- ✓ Yeísmo;
- ✓ Manutenção de /d/ entre vogais e em final de palavra;
- ✓ Distinção de /s/ e /θ/;
- ✓ Conservação de /s/ em final de palavra e de sílaba.

Fonte: A autora

O Quadro 51 mostra os processos fônicos identificamos no áudio 2. Vemos que as palatais /ʎ/ e /ʝ/ foram pronunciadas indistintamente, resultando em yeísmo, nas frases:

Y*a hemos hablado de este tema [...] Una maleta no se* ***ll****ena de ropa: una maleta se* ***ll****ena 'por si acasos'*. Notamos que houve a preservação de /d/ tanto em contexto intervocálico como em final de palavra, nos exemplos: *El día más duro en la vi****d****a de una maleta [...] ¿Y si en realida****d*** *fuéramos nosotros los acompañantes de las maletas?* No entanto, em posição final de palavra a produção foi aproximante. (ex.: en realida**d**). A distinção de /s/ e /θ/ foi observada em frases como: *Tú la mira****s*** *como di****c****iendo / e****s*** *que ya ere****s*** *grande.* Além destes, também ocorreu a preservação de /s/, no fragmento: *La****s*** *maleta****s*** *son nuestra****s*** *compañera****s*** *en e****s****te viaje que es la vida.*

Descrição do áudio 3

O áudio 3 apresenta uma entrevista sobre igualdade de gênero; a partir da audição, os estudantes são indagados a respeito de como funcionam as questões relativas ao mercado de trabalho no México, sobre o avanço da questão da mulher no trabalho e quais soluções poderiam ser aplicadas para melhorar a situação das mesmas neste ambiente; todas as questões deveriam ser discutidas de acordo com o escutado na gravação. No livro do professor, vemos que as atividades buscam a compreensão global do texto e a identificação de informações explícitas. No Quadro 52, apresentamos os aspectos fônicos identificados no áudio 3.

Quadro 52. Aspectos fônicos observados no áudio 3

- ✓ Conservação de /d/ em final de palavra e em contexto intervocálico;
- ✓ Apagamento de /d/ em final de palavra;
- ✓ Seseo;
- ✓ Preservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Distinção das palatais /ʝ/ e /ʎ/.

Fonte: A autora

Vemos, no Quadro 52, os cinco processos fônicos encontrados na audição. A gravação apresenta as vozes de dois locutores, um homem (entrevistador) e uma mulher (entrevistada). No que diz respeito à consoante /d/, observamos que houve a conservação em contexto entre vogais e em final de palavra, nos exemplos: *son un buen daño hacia la*

*igualda**d** de género [...] ¿Qué ha pasa**d**o?* (locutor masculino) e *en el sector público y priva**do*** (locutora feminina). Verificamos que apesar da locutora feminina ter preservado /d/ em contexto intervocálico, em final de palavra houve apagamento da consoante, no exemplo: *Es una cuestión justamente de igualda**d***. Também observamos o uso do seseo, nos fragmentos: *al final del día avan**z**a, la mujer representa 38% de la popla**c**ión económicamente activa, duplicando su parti**c**ipa**c**ión en los últimos 20 años* (locutor masculino) e *el rol en **s**u trabajo, en la ca**s**a, además tienen toda admini**s**tra**c**ión, **s**on la**s** tomadora**s** de de**c**i**s**ión* (locutora feminina). Notamos que ocorreu a manutenção de /s/ em posição de coda, como vemos em: *nue**s**tra colaboradora en tema**s** de mujere**s** empresaria**s*** (locutor masculino) e *Y hay mucha**s** autoemprendedora**s**, como lo**s** regímene**s** de trabajo, lo**s** e**s**quema**s** laborale**s** no corre**s**ponden a su**s** necesidade**s** laborale**s*** (locutora feminina). Além destes, encontramos um exemplo de distinção das palatais /ʎ/ e /ʝ/, na fala feminina, em: *no hay las expectativas que e**ll**as cumplen [...] cuando estas mujeres se hagan ma**y**ores y no tengan pensión.*

Descrição do áudio 4

Nesta atividade, há cinco imagens com as informações curriculares de uma mulher de Valência - Espanha, os alunos devem ouvir o vídeo currículo e organizar as figuras de acordo com a sequência apresentada na audição. No livro do professor, observamos que o objetivo do exercício era identificar as principais características de um vídeo currículo. No Quadro 53, descrevemos os aspectos fônicos observados no áudio 4.

Quadro 53. Aspectos fônicos observados no áudio 4

- ✓ Preservação de /d/ em contexto intervocálico e em final de palavra;
- ✓ Distinção das palatais /ʝ/ e /ʎ/;
- ✓ Distinção das fricativas /s/ e /θ/.

Fonte: A autora

O áudio 4 apresentou a manutenção de /d/ entre vogais e em final de palavra, no fragmento: *Soy licencia**d**a en arquitectura [...] en especialida**d**: sostenibilida**d***, mas mostrou que, em posição final de palavra, a produção é de uma aproximante.

Identificamos a pronúncia distinta das palatais /ʎ/ e /ʝ/, nas frases: *Hablo caste**ll**ano, valenciano, inglés y alemán [...] **Y**a que soy recién licenciada*. Além destes, também observamos a distinção das fricativas /s/ e /θ/, no exemplo: *mi experien**c**ia **s**e limita a la colabora**c**ión con una ONG donde hemo**s** con**s**truido una e**s**cuela infantil en Filipina**s** [...]*

Descrição do áudio 5

O áudio 5 caracteriza um vídeo currículo de uma mulher da Espanha, a locutora revela que tem como língua materna o castelhano e o galego. Vemos que a ordem do exercício solicita que os estudantes ouçam a gravação e identificam o objetivo de cada parte da gravação. Logo, são questionadas as diferenças entre os currículos apresentados nos áudios 4 e 5. Além disso, os discentes precisam descrever qual a função de um vídeo currículo, com base nas gravações que foram ouvidas. Vemos, no livro do professor, que a audição objetiva apresentar as principais características do gênero textual e refletir sobre a função social do vídeo currículo. No Quadro 54, apresentamos os aspectos fônicos encontrados no áudio 5.

Quadro 54. Aspectos fônicos observados no áudio 5

- ✓ Conservação de /d/ em contexto intervocálico e em final de palavra;
- ✓ Apagamento de /d/;
- ✓ Distinção entre /s/ e /θ/;
- ✓ Manutenção de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Preservação das vogais médias átonas;
- ✓ Yeísmo.

Fonte: A autora

No áudio 5 percebemos a variação na fala da candidata, primeiramente apresentando a preservação de /d/ em final de palavra e entre vogais, no fragmento: *Soy licencia**d**a en Administración y Dirección de Empresas por la Universida**d**;* logo, revela o apagamento da mesma consoante 'd', no exemplo: *En mi cuarto año de universida**d***. A distinção entre /s/ e /θ/ é evidenciada nas frases: *tengo un nivel avan**z**ado […], tengo un*

nivel usuario [...], he comenzado mi experiencia laboral en trabajos temporarios. No que diz respeito ao /s/ em posição de coda e às vogais médias átonas /e/ e /o/, vemos que ambos os aspectos apresentaram conservação na produção, como vemos nos exemplos: *he asistido a jornadas laborales sobre protección jurídica de indicaciones geográficas* e *Soy una persona ordenada, responsable, exigente y me gusta trabajar en grupo*. O yeísmo foi identificado na frase: *Tengo como lenguas maternas el castellano y el gallego [...] ya que soy una persona empática.*

Descrição do áudio 6

Este áudio mostra o relatório: *Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México*, que revela os atos de violência obstétrica sofridos pelas mulheres em trabalho de parto. Antes da audição, os estudantes foram questionados se conheciam a temática: violência obstétrica, para que, após a gravação, eles comprovassem se as conclusões sobre o tema estavam corretas. Além disso, aparecem dezessete imagens, e os alunos devem colocá-las na ordem que aparece na sequência da audição. Por último, os estudantes precisam relacionar os temas violência obstétrica e saúde das crianças, ambos abordados na unidade do manual. Observamos, no livro do professor, que as atividades pretendem que os alunos compreendam o texto, comprovem hipóteses, estabeleçam relação com textos verbal oral, verbal escrito e não verbal, além de relacionar com outros textos, o que as autoras chamam de interdiscursividade. No Quadro 55, explicitamos os aspectos fônicos identificados no áudio 6.

Quadro 55. Aspectos fônicos observados no áudio 6

- ✓ Seseo;
- ✓ Preservação das vogais átonas;
- ✓ Yeísmo;
- ✓ Conservação de /d/ em final de palavra e de sílaba.

Fonte: A autora

Observamos, no Quadro 55, que as fricativas /s/ e /θ/ foram pronunciadas indistintamente, o que caracteriza o uso do seseo, nos exemplos: *La violencia obstétrica*

*e**s** un fenómeno que **s**e pre**s**enta en la aten**c**ión del embara**z**o [...] La e**s**teriliza**c**ión for**z**ada*. Também identificamos a conservação das vogais átonas /e/ e /o/, no fragmento: *Desafortunadamen**t**e en Méxic**o**, la violencia obstétrica es un problema poc**o** visibl**e** y desatendid**o***). Vemos o exemplo do uso do yeísmo, nas frases: *discriminación y humi**ll**aciones hacia la mujer [...] **y**a que la falta de información [...] las le**y**es de acceso de las mujeres*. Também notamos que a consoante 'd' foi mantida nos fragmentos: *recomenda**d**o por la organización mundial de la salu**d** [...] solo se contempla como delito en códigos penales de ocho entida**d**es federativas.*

Descrição do áudio 7

Nesta audição, um relatório oral sobre *La importancia de la lactancia materna*, organizado pelo *Instituto de Obra Médico Asistencia* (IOMA), da Argentina, os alunos precisam identificar os elementos apresentados na gravação e estabelecer distinções com o áudio 5, que também trata de um relatório oral, mas com outra temática. Além deste, pergunta-se aos discentes quais dos dois modelos de relatório é melhor para a realização de uma atividade em equipe. Vemos, no livro do professor, que as atividades objetivam refletir e identificar as principais características do gênero. No Quadro 56, apresentamos os aspectos fônicos observados no áudio 7.

Quadro 56. Aspectos fônicos observados no áudio 7

- ✓ Seseo;
- ✓ Conservação de /d/ entre vogais e em final de palavra;
- ✓ Preservação de /s/ em final de sílaba e de palavra;
- ✓ Aspiração de /s/;
- ✓ Manutenção das vogais médias átonas;
- ✓ Apagamento de /d/.

Fonte: A autora

Conforme observamos no Quadro 56, o áudio apresentou seis aspectos fônicos. Na gravação, escutamos as falas de cinco pessoas, um homem, que identificamos como (locutor masculino) e quatro mulheres, que denominamos como locutora feminina (1),

(2), (3) e (4). Identificamos o uso do seseo, nos exemplos: *la leche materna e**s** espe**c**ífica de e**s**pe**c**ie* (locutor masculino) e *e**s**a e**s** la libre demanda del bebe [...] durante lo**s** primero**s** tiempo**s** todo lo canaliza por la teta, todo* (locutora feminina 2). Também temos exemplos de preservação de /d/ em contexto intervocálico e em final de palavra, em: *Nosotros desde la unida**d** en nuestro idioma [...] hemos trabaja**d**o por la lactancia materna* (locutora femenina 1) e *incluso las mamás desnutri**d**as* (locutor masculino). Destacamos um exemplo da conservação de /s/, na fala da (locutora feminina 1): *Lo**s** primero**s** incoveniente**s** que tienen son con la prendida del bebé [...] donde la mamá e**s**tá en un e**s**tado emocional sensible.* Houve a manutenção das vogais /e/ e /o/, na frase: *el desarroll**o** óptim**o** de la mandíbula lo obtien**e** con el mecanism**o** de la succión* (locutora feminina 2). Evidenciamos, na fala da (locutora feminina 4), a aspiração de /s/ em final de sílaba e de palavra e também o apagamento de /d/ em final de palavra: E**s***tamos trabajando en la promoción de la lactancia materna, queremo**s** reducir la mortalida**d** materna, infantil [...] a futuro tenemos una leche con la cantida**d** de azúcares necesarios e ideales para ese bebé.*

Descrição do áudio 8

O áudio 8 revela fragmentos de apresentações em mesas redondas. A gravação é utilizada para a execução de quatro atividades. A primeira, de compreensão textual e identificação das características do gênero. Nos exercícios 2 e 3 são solicitados a repetição da primeira e segunda parte, respectivamente, da apresentação para que fossem anotados os aspectos mais importantes da audição. Por último, a indicação era de ouvir, novamente, todas as apresentações, e a partir dela, responder a questões relativas ao texto oral, a funcionalidade do mesmo, assim como as principais características. No Quadro 57, descrevemos os aspectos fônicos explicitados no áudio 8.

Quadro 57. Aspectos fônicos observados no áudio 8

- ✓ Seseo;
- ✓ Aspiração de /s/;
- ✓ Conservação de /d/ em final de palavra e de sílaba;
- ✓ Apagamento de /d/;
- ✓ Preservação de /s/ em final de palavra e de sílaba.

Fonte: A autora

O áudio 8, representado no Quadro 57, revela a apresentação de três pessoas em uma mesa redonda. Nele, identificamos a voz de uma mulher, nativa do espanhol, e dois homens brasileiros, que serão identificados como locutor masculino 1 e locutor masculino 2. Observamos o uso do seseo, nos fragmentos: *Vamos a comen**z**ar [...] ese e**s** el título de la primera me**s**a* (locutora feminina) e *no podemo**s** dejar de men**c**ionar el primero movimiento revolu**c**ionario contra el imperio e**s**pañol encabe**z**ado por indígena**s*** (locutor masculino 1). Observamos, também, a produção aspirada de /s/, nos exemplos: *también recordemo**s** que este territorio todavía necesitamo**s** recuperar* (locutora feminina) e *La verdad e**s** que e**s** un honor compartir con ustedes esta tarde [...] es un tema sin duda fundamental, cuando hablamo**s** de emancipación, cuando hablamos de 9 de julio* (locutor masculino 1), no segundo exemplo o homem varia a produção de /s/ em '*hablamos*' aspirando e conservando a consoante. Destacamos a preservação de /d/, nas falas da locutora feminina: *es docente, profesor de la universida**d** en el esta**d**o de Rio de Janeiro* e do locutor masculino 2, no exemplo: *En Brasil, se hablan actualmente 274 lenguas autodeclara**d**as.* A mulher conservou a consoante em ambos os contextos, enquanto o locutor masculino 2 preservou /d/ em posição intervocálica, mas não em final de palavra: *ejerciendo el derecho a la diferencia, a la diversida**d**, como se evidencia en la capacida**d** de negociación*; também notamos o apagamento na fala do (locutor masculino 1), em: *La verda**d** es que es un honor.* Identificamos, no locutor masculino 2, a produção sonora das consoantes <s> e <z> em diversas palavras, o que caracteriza uma transferência do português, já que, em espanhol, a sonorização destas consoantes só ocorre em posição de coda, por assimilação da consoante seguinte, e é encontrada em algumas variedades como a mexicana, mas o grau de vozeamento da fricativa é muito inferior ao encontrado no português. Como exemplo da transferencia do PB ao espanhol, temos a seguinte frase: *compartiendo este espacio con los miembros de esta me**s**a, que aunque lo hagan en*

español representa una resistencia cultural [...] puedo observar en los trabajos de Guillermo Daví en que analiza la producción filológica de tres presidentes argentinos (locutor masculino 2). Observamos também a produção da fricativa [v] do português em lugar da aproximante [β], nos fragmentos: *uno de los espacios de menos visibilidad [...] Tal vez porque urgencias como territorio, supervivencia y otras ocupen lugares prioritarios [...] la discusión sobre la preservación de la biodiversidad* (locutor masculino 2). Por último, evidenciamos um exemplo de manutenção de /s/, na fala do locutor masculino 2: *tanto los estados nacionales como los movimientos indígenas entendieron desde tiempos inmemorables).*

Descrição do áudio 9

Esta gravação apresenta uma apresentação de pôster realizada por estudantes de Odontologia. Antes da audição, os alunos são questionados se conhecem este tipo de apresentação, que é comum em seminários e congressos, e precisam descrever como imaginam que funciona. Após a audição, os estudantes precisam organizar na ordem da gravação as partes presentes no áudio, como: saudação, explicação do tema, procedimentos da pesquisa, conclusão, entre outros. Conforme vemos no livro do professor, o exercício busca identificar os elementos que compõem a construção do gênero apresentação de pôster. No Quadro 58, destacamos os aspectos fônicos encontrados no áudio 9.

Quadro 58. Aspectos fônicos observados no áudio 9

- ✓ Aspiração de /s/;
- ✓ Preservação de /s/ em final de sílaba ou de palavra;
- ✓ Conservação de /d/ em contexto intervocálico e em final de palavra;
- ✓ Yeísmo;
- ✓ Seseo.

Fonte: A autora

Vemos, no Quadro 58, que o áudio revelou a aspiração de /s/ em posição de coda, no fragmento: *Buen día a todos [...] Acá está el póster que armamos* e também a

conservação de /s/ na fala da mesma locutora, como em: *con la**s** chica**s***. Além deste, ocorreu a preservação de /d/, nos exemplos: *un paciente de sexo masculino, 10 años de eda**d** [...] un elemento [...] ubica**d**o entre ambos centrales hacía palatino.* Também identificamos os usos do yeísmo e do seseo, nas frases: *pidió un ortopán para verifica el **ll**ano [...] **y**a había consultado antes en la institución* e *A lo que nosotros apuntamos con e**s**te poster e**s** definir la importan**c**ia en el momento de interven**c**ión.*

Descrição do áudio 10

O áudio 10 representa outra apresentação de pôster, também de estudantes de Odontologia. A ordem do exercício solicita que os discentes ouçam a gravação do pôster e comparem com a apresentação do áudio 9. Observamos, no livro do professor, que a atividade tem como objetivo verificar se ambas as apresentações possuem as mesmas partes de construção do gênero. Além deste, há uma pergunta de resposta pessoal a respeito de qual dos áudios, o 9 ou o 10, seria mais adequado para realizar uma apresentação de pôster. A partir da resposta do aluno, a proposta seguinte é a de criar, individualmente, uma apresentação de pôster com o título África e América, e apresentar para a comunidade escolar. No livro do professor, notamos que a proposta pretende que os alunos reflitam sobre o gênero e o pratiquem através de uma apresentação. No Quadro 59, explicitamos os aspectos fônicos evidenciados no áudio 10.

Quadro 59. Aspectos fônicos observados no áudio 10

- ✓ Aspiração de /s/;
- ✓ Conservação das vogais médias átonas;
- ✓ Yeísmo.

Fonte: A autora

Observamos, no Quadro 59, que a gravação apresentou a aspiração de /s/ em final de palavra, no exemplo: *Acá una de mi**s** compañera**s***. Vemos que houve a preservação das vogais médias /e/ e /o/, no fragmento: *mi trabaj**o** e**s** basicament**e** mi reflej**o** de motivación en un libr**o***, em *'es'* também identificamos a aspiração de /s/. Além destes, notamos a produção invariável das palatais /ʎ/ e /ʝ/, nas frases: *va a **ll**egar al paciente de*

*una forma más concreta [...] necesitamos que el niño aprenda y cresca sano en compañía de lo su**y**o,* resultando no yeísmo.

Descrição do áudio 11

O áudio 11, organizado pelo Conselho Publicitário Argentino, está dividido em duas partes, com os títulos: *El maltrato verbal es violencia (Padre) e El maltrato verbal es violencia (Madre)*, os dois revelam práticas de maus tratos às crianças por parte dos responsáveis. O texto oral não possui nenhuma proposta de atividade, observamos que ele aparece como exemplo de formato de texto. Na unidade em que está disponível aparecem outros textos em diferentes gêneros textuais, como tirinhas, propagandas, textos jornalísticos, entre outros, mas nenhum deles apresenta exercícios.

Quadro 60. Aspectos fônicos observados no áudio 11

- ✓ Aspiração de /s/;
- ✓ Conservação de /s/ em final de sílaba ou de palavra;
- ✓ Seseo;
- ✓ Conservação das vogais médias átonas.

Fonte: A autora

Na audição, vemos a fala de um homem e uma mulher. Em ambas as falas, há tanto aspiração quanto preservação de /s/, como, vemos em: *Mi**s*** (aspiração) *cosa**s**, mi**s** herramienta**s*** (conservação) - (locutor masculino) e *te da**s*** (aspiração) *cuenta [...] e**s**toy ba**s**tante cansada* (conservação) - (locutora feminina). Os dois produziram as consoantes <s> e <z> como [s], resultando em seseo, como vemos em: *e**s**as **s**on mis co**s**as, mis herramientas, y no **s**e tocan [...] Es venguen**z**a* (locutor masculino) e *¿Otra vez? ¿Te das cuenta de lo que da en la cabe**z**a o pien**s**a con lo**s** pie**s**?* (locutora feminina). Destacamos um exemplo de preservação das vogais /e/ e /o/, no fragmento: *Sos tont**o**, no tien**e**s nada en la cabecita* (locutor masculino).

Nos Quadros 50 a 60, apresentamos os aspectos fônicos identificados nos áudios do livro 3. Na seção 4.4 realizamos uma síntese acerca das propostas de atividades auditivas e dos processos fônicos observados nos áudios dos livros 1, 2 e 3.

4.4. Síntese dos aspectos fônicos encontrados nos manuais

No Quadro 61, apresentamos os aspectos fônicos identificados nos livros da coleção analisada.

Quadro 61. Síntese dos aspectos fônicos encontrados nos livros 1, 2 e 3

Aspectos fônicos	**Registro do aspecto fônico nos áudios**
Seseo	33
Conservação do /s/ em final de palavra e de sílaba	28
Preservação de /d/ em final de palavra ou em contexto intervocálico	24
Yeísmo	19
Apagamento de /d/ em final de palavra ou em contexto intervocálico	16
Manutenção das vogais médias átonas /e/ e /o/	14
Aspiração de /s/ em final de palavra e de sílaba	11
Distinção das palatais /ʎ/ e /j/	09
Distinção das fricativas /s/ e /θ/	06
Apagamento de /s/ em final de palavra e de sílaba	03
Realização aproximante da oclusiva sonora /b/	03
Produção aproximante da oclusiva sonora /d/	01
Pronúncia aproximante da oclusiva surda /t/	01
Pronúncia de /r/ como vibrante simples	01

Fonte: A autora

O Quadro 61 mostra os processos fônicos observados nos áudios dos livros 1, 2 e 3 da coleção *Sentidos en lengua española.* Na coluna à esquerda vemos todos os aspectos que foram explicitados nas audições. A coluna da direita indica o número de registros de cada fenômeno. Salientamos que o número de registro diz respeito à quantidade de processos sinalizados nos exemplos retirados dos manuais, mas não à quantidade total de áudios ou de manifestações dos processos nas gravações, já que em alguns áudios o fenômeno aparecia mais de uma vez e, também, há casos de no mesmo áudio aparecer mais de um processo, como yeísmo e distinção das palatais, por exemplo.

Conforme observamos, os cinco processos mais evidentes nos áudios são o uso do seseo (33), a conservação do /s/ em final de palavra e de sílaba (28), a preservação do /d/ em final de palavra e em contexto intervocálico (24), yeísmo (19) e apagamento do /d/ (16), respectivamente.

No que diz respeito à consoante /d/, vemos que há mais preservação (24) do que apagamento (16), mas ainda assim há um número considerável dos dois processos, o que demonstra que a produção deste fenômeno é bastante variável. Vemos que a manutenção das vogais átonas /e/ e /o/ aparece em 14 registros, enquanto a aspiração de /s/ se manifesta em 11 registros. Destacamos que não foram encontrados exemplos de redução das vogais átonas, fenômeno descrito no espanhol mexicano e peruano, na seção 2.6.2.

Ao comparar o uso do yeísmo às distinções das palatais /ʎ/ e /j/, que apareceram 19 e nove vezes cada uma, vemos que ambos os processos foram evidenciados nos áudios. Cabe salientar que, nos áudios identificados por país, há um número superior de áudios de falantes latino-americanos em comparação com espanhóis.

No que diz respeito às fricativas /s/ e /θ/, vemos a distinção dessas consoantes com o total de seis produções, enquanto a produção do seseo ocorre em 33 registros, o que vai ao encontro do verificado nas palatais no que tange ao número superior de áudios de latino-americanos. Quanto ao /s/, observamos que é preservado em 28 registros, aspirado em 11 e apagado em três registros, o que enfatiza a variação do fenômeno no espanhol.

No estudo de Marusso (1995), a autora pesquisou o enfraquecimento das oclusivas sonoras /b, d, g/ e /p, t, k/ em Rosário, na Argentina. Identificamos nos áudios três realizações da oclusiva sonora /b/, uma produção da oclusiva sonora /d/ e uma pronúncia da oclusiva surda /t/ como aproximante; entre as manifestações do fenômeno, somente duas ficaram explícitas de se tratarem do espanhol argentino e uma do espanhol mexicano, enquanto as demais realizações não puderam ser identificados os países dos falantes, pois não havia tal informação. Por último, observamos uma ocorrência da pronúncia de /r/ como vibrante simples.

4.4.1. Comentários gerais sobre as atividades dos livros analisados

O livro 1 apresentou 24 atividades auditivas, sendo 13 separadas por países dos locutores e 11 sem identificação da origem dos falantes. Os exercícios representaram diferentes gêneros textuais, como: poema, reportagem, exposição oral, campanha, conto, resenha, música, notícia, discurso, documentário e resumo oral, o que demonstrou a ênfase das autoras de apresentar uma diversidade de gêneros. Nos Quadros 14 e 26, seção 4.1.1, observamos que a maior gravação durou aproximadamente 3:28min., representando o gênero música.

Na seção 3.2.1 realizamos um panorama acerca dos temas desenvolvidos nos quatro capítulos do livro: *Una lengua, muchos pueblos; Derechos a la identidad; Diversidad sí, desigualdad no;* e *(Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica.* Percebemos a importância destas temáticas para serem desenvolvidas em sala de aula, o primeiro capítulo abrange o tema cultura. O segundo aborda conceitos sobre a importância de respeito e preservação da identidade de cada povo. Vemos a interação do segundo e do terceiro capítulos que apresentam a diversidade cultural. O quarto capítulo revela a história da América Hispânica.

Entre os temas desenvolvidos, destacamos o primeiro: *Una lengua, muchos pueblos*; a pretensão deste é mostrar a cultura de lugares como o Peru, Bolívia, Guiné Equatorial, Equador e Espanha, apresentando artistas e obras que representam estes lugares. Vemos que o título do capítulo poderia além de mostrar a cultura do espanhol, também discutir a variação da língua, a partir da própria temática, o que resultaria em um tema que 'conversaria' com os demais capítulos e demonstraria para os alunos além da pluralidade cultural a diversidade linguística.

O livro 2 explicitou 10 atividades de compreensão auditiva, neste não realizamos a separação para identificação do país, pois não havia esta informação nos áudios. Dentre as audições, a que continha o tempo maior de duração era de 3:40min., e tratava do gênero lista de músicas comentadas. Observamos que a unidade explicitou os gêneros: apresentação institucional, dicionário on-line, anúncio de rádio, anúncio educativo, resenha de filme, lista de músicas, reportagem, vídeo denúncia.

Neste livro, foram abordados os temas: *Mi escuela, tu escuela...* ¡*nuestra escuela*!, apresentado através de anúncios educativos, e empregando temas sobre a importância da

educação. A temática *Son como nosotros, somos como ellos* resgatou o trabalho do primeiro livro ao desenvolver a interculturalidade e pluralidade cultural. O terceiro capítulo traz o tema 'A gente não quer só comida', o qual aborda a cultura brasileira e hobbies das pessoas. O quarto capítulo desenvolve o tema *Dónde vive la gente,* trazendo questões sociais, como falta de saneamento básico, precariedade das ruas e convivência com vizinhos.

O livro 2 chamou a atenção em dois pontos: primeiro, um dos exemplos de dicionário on-line, e segundo, o tema 'A gente não quer só comida'. O primeiro foi explicitado na seção 4.2.1, Quadro 41. Vemos que as autoras utilizaram o dicionário on-line *WordReference* para mostrar a pronúncia da palavra *diversidad* por um mexicano e uma argentina. Chamou-nos a atenção que, dentre todas as atividades analisadas nos três manuais, esta foi a única que tratou da pronúncia do espanhol e solicitou a percepção dos alunos, no sentido de identificar diferenças com relação às duas variedades apresentadas.

Apesar de a atividade mostrar um exemplo de variação diatópica e instigar que os alunos comparassem as distinções entre os dois falantes, não houve aprofundamento sobre o tema. Além disso, por mais que tenhamos compreendido que o objetivo da atividade em si era demonstrar uma funcionalidade do dicionário que contém áudios (ouvir a pronúncia da palavra), questionamo-nos o motivo pelo qual não foi dado continuidade ao exercício. Além do recurso do dicionário que mostrava uma palavra lida, as autoras poderiam ter dado ênfase a áudios de conversas espontâneas com falantes de diferentes dialetos, para que o aluno pudesse realmente compreender e comparar as pronúncias. A produção de *diversidad*, mostrada através do dicionário on-line *WordRefernce,* necessitava de uma percepção bem avançada em relação à língua, pois as diferenças de pronúncia entre o mexicano e a argentina eram muito sutis, dificultando as distinções. Além disso, o áudio era uma leitura de uma única palavra, o que não permite que os estudantes possam estabelecer comparações se tivessem tido contato com mais vocábulos, frases ou textos orais curtos.

O segundo diz respeito à temática escolhida para a unidade. Em geral, ela desenvolve sobre hobbies e sobre a música brasileira. As autoras trazem a história do rock brasileiro, apresentam uma listagem de músicas, cantores e cantoras brasileiros, e citam artistas, como os Titãs, mostrando músicas da banca, o que resultou no título do capítulo. Na seção 4.2.1, Quadro 46, realizamos a análise do áudio em que são comentadas sobre

as músicas, nele havia três locutores, dois nativos do espanhol e um locutor brasileiro. Na audição, identificamos diversas transferências do português para o espanhol, o que pode prejudicar no aprendizado do aluno na LE, pois ao ser exposto a áudios que 'aparentemente' caracterizam-se como amostras do idioma, o estudante pode pensar que os traços que ouve fazem parte da língua estrangeira.

Diante disso, questionamo-nos até que ponto foi relevante a escolha deste áudio para trabalhar em sala de aula, pois o que representou foi que a audição foi utilizada meramente como exemplo do gênero lista de músicas, já que não foi dada atenção ao conteúdo do áudio. Também, indagamo-nos sobre o porquê da escolha em titular uma unidade e apresentar músicas brasileiras, muitas delas familiares aos estudantes. Acreditamos que o espaço de ensino de espanhol deveria enfatizar o ensino da LE, e a escolha do áudio poderia fomentar este ensino, mostrando artistas de diferentes nacionalidades de espanhol e abordando músicas hispânicas, já que muitos dos alunos desconhecem artistas da LE estudada. Não estamos desmerecendo a importância da música brasileira, somente acreditamos que o contexto para o trabalho deste tema foi inapropriado, pois acreditamos que quanto maior o *input* a situações que priorizem o contato com a LE no processo de aprendizagem, maior será a compreensão do aluno ao idioma. Cabe destacar que tampouco queremos fazer uma crítica ao locutor estrangeiro de espanhol apresentado no áudio, mas acreditamos que, considerando que o livro é destinado a estudantes da língua, que não se encontram em níveis avançados, as transferências de sua língua materna podem influenciar na produção do espanhol pelos estudantes.

O livro 3 revelou 11 atividades auditivas; assim como o livro 2, não houve separação de acordo com o país do falante, porque não havia esta informação no manual. Neste, foram desenvolvidos os gêneros: monólogo de humor, entrevista, vídeo currículo, relatório oral, apresentação em mesa redonda, apresentação de pôster e campanha. O áudio com maior duração tinha cerca de 5:38min., trata-se de uma apresentação de uma mesa redonda.

O livro apresenta diferentes temas como: *¡A reír, que todavía es gratis*!, que realiza críticas sociais através do humor. *Los mundos del trabajo* desenvolve atividades relacionados ao trabalho, promovendo exercícios que os estudantes precisam realizar entrevistas de emprego e formular currículos profissionais. *Salud y respeto desde el*

principio fomenta discussões sobre amamentação, saúde, violência obstétrica, violência às crianças. E *Nuestra América, nuestra África,* que mostra uma característica interdisciplinar do livro, relacionando o ensino da língua espanhola à história e à cultura afro-brasileira.

Na seção 4.3.1, Quadro 57 mostramos os aspectos identificados no áudio. Nesta audição, uma apresentação em mesa-redonda, havia as falas de dois brasileiros, no entanto, um dos locutores brasileiros apresentava diversas transferências do português no uso do espanhol. Os dois maiores áudios disponíveis nos livros foram dos manuais 2 e 3, ambos foram descritos como áudio 8, e coincidentemente foram os que mostraram falas com brasileiros e com transferências do português.

Salientamos que os usos destas audições deveriam receber atenção para serem trabalhados em sala de aula. Nos manuais não havia orientações sobre os processos fônicos que não eram do espanhol. Em nenhum momento foi abordado o tema, o que demonstrou que o foco da coleção não era este. Então, nestes casos, cabe ao professor explicitar as ocorrências que não fazem parte do espanhol, para que o aluno não as compreenda como fazendo parte da LE. Na seção 2.5, evidenciamos que o estudo de Moraes (2010) enfatiza as problemáticas no ensino de LE, sendo uma delas a pouca ou nenhuma atenção à pronúncia da LE, ou seja, um problema que complementa nossa preocupação em relação ao uso de audições com amostras não pertencentes à LE estudada.

Acreditamos que a escolha das autoras em divulgar estes áudios seria para mostrar o uso do espanhol por brasileiros, e assim como elas, também acreditamos que é importante que os alunos ouçam falas de brasileiros produzindo o espanhol, para que eles se reconheçam também como falantes do idioma, porém acreditamos que a escolha dos áudios deva ser mais cuidadosa. Ressaltamos que o questionamento acerca dos áudios não ocorreu por conta do uso de falas brasileiras, mas sim por algumas construções utilizadas por dois brasileiros não serem consideradas do espanhol. Cabe salientar que não defendemos, neste trabalho, o conceito da natividade, ou seja, o falar como um nativo, mas sim uma fala inteligível, em que as produções da LE sejam compreensíveis a seus interlocutores e consideradas como amostras de fala da língua espanhola, perspectiva que corrobora com o estudo de Munro e Derwing (2015), que consideram o discurso

inteligível quando o interlocutor identifica as produções do locutor como bons exemplares da língua-alvo.

Na mesma seção, Quadro 60, explicitamos os aspectos encontrados na audição. A gravação, uma campanha publicitária, apresenta o conteúdo 'maus tratos à criança por parte dos responsáveis'. Como vimos na descrição, não havia atividade na sequência do áudio, ou seja, os discentes são expostos a um áudio delicado e não há continuidade sobre o assunto, nem no material do aluno nem no livro do professor. Vemos que a audição tem como único propósito exemplificar um gênero textual. Com exceção deste áudio que não tinha exercício, todas as outras audições apresentavam atividades, e o que se pôde constatar por meio das propostas, do livro do professor e pela diversidade de gêneros foi que, em geral, o objetivo das audições era a exemplificação de gêneros textuais.

Na Tabela 4, vemos que foram descritos 12 áudios para o livro 3, mas nas análises, temos 11. O áudio excluído trata-se do poema: *Canto Negro*, de Nicolás Guillén, a retirada do áudio deu-se, pois o mesmo utiliza diversas palavras de línguas africanas e poucas delas são em espanhol:

Canto negro
¡Yambambó, yambambé!
Repica el congo solongo,
repica el negro bien negro;
congo solongo del Songo
baila yambó sobre un pie.
Mamatomba,
serembe cuserembá.
El negro canta y se ajuma,
el negro se ajuma y canta,
el negro canta y se va.
Acuememe serembó,
aé
yambó,
aé.
Tamba, tamba, tamba, tamba,
tamba del negro que tumba;
tumba del negro, caramba,
caramba, que el negro tumba:
¡yamba, yambó, yambambé!
(FREITAS; COSTA, 2016c, p. 139)

Brito (2008) descreve que o poema possui diversas palavras africanas ou supostamente africanas, o que impossibilitou a nossa análise. Conforme observamos no livro do professor, Freitas e Costa (2016c) afirmam que as palavras *yambambo, mamatomba* e *serembó,* que aparecem na audição, não existem em nenhuma língua, mas são utilizadas pelo autor para produzir efeitos sonoros no poema.

Novamente questionamos a utilização de audições que não fazem parte da língua espanhola. O espaço, em sala de aula, para o ensino do espanhol como LE, é muito reduzido para ser exposto a línguas que não pertençam à LE. Certamente, se os alunos estivessem em níveis avançados do idioma e a carga-horária da escola fosse maior, seria muito relevante a apresentação de áudios nos quais possam ser evidenciadas influências de outras línguas, sejam línguas indígenas, africanas, europeias, inclusive de países que tenham mais de uma língua como a materna.

Ao comparar os três livros da coleção, percebemos a diminuição de exercícios auditivos sendo o primeiro livro com 24 áudios, o segundo com dez áudios e terceiro com 11 áudios. Vemos que ao mesmo tempo em que houve a diminuição de audições, notamos que a duração das gravações foram aumentando em cada coleção, passando da média de 1:32 no primeiro livro a 3:00 no terceiro.

Na seção 4.4, realizamos uma síntese dos registros de aspectos fônicos identificados nas atividades de compreensão auditiva e destacamos alguns áudios e atividades da coleção para realizar comentários. Na seção 4.5, discutimos como a variação linguística e os aspectos fônicos do espanhol poderiam ser utilizados para complementar as atividades dos livros.

4.5. Propostas de atividades complementares à coleção *Sentidos en lengua española*

Nesta seção apresentamos propostas de atividades que podem auxiliar no ensino/aprendizagem dos aspectos fônicos do espanhol. Para isso, escolhemos três dos processos fônicos mais registrados nas audições, bem como selecionamos três capítulos correspondentes aos livros 1, 2 e 3 e realizamos as sugestões de atividades.

Nosso objetivo é mostrar como os professores podem desenvolver atividades de variação fonético-fonológica, utilizando de recursos já disponíveis em sala de aula, ou seja, o livro didático e as atividades auditivas disponíveis nos CDs áudios dos livros.

Cabe ressaltar que, considerando que os livros analisados são escritos em espanhol, as propostas também foram apresentadas no referido idioma.

4.5.1. Proposta 1: Variação fônica considerando os grafemas <ll> e <y> do espanhol

Libro 1 – Unidad 1: Una lengua, muchos pueblos

Actividad 1:

Objetivo de la actividad: Mostrar a partir de una actividad disponible en la colección una sugerencia de cómo el libro y el profesor podrían abordar la variación lingüística, primeramente, dando la oportunidad que el alumno busque conocer el tema, para después desarrollar en clase; acercar los alumnos al idioma, a través de la búsqueda del conocimiento de la cultura, de la diversidad lingüística, de los tipos de variación, de diferencias léxicas y fonético-fonológicas presentadas en español.

En primer lugar, proponemos que el profesor haga la lectura de la siguiente cita, disponible en el libro 1.

> Proyecto – Somos todos latinos
>
> Victoria Santa Cruz, Roberto Mamani, Nelida Karr, Oswaldo Guayasamín y Federico García Lorca son algunos de los artistas que te hemos presentado en esta unidad como forma de acercarte al mundo hispánico y a la lengua española. Por medio de los artistas, también has podido conocer o recordar algunos datos acerca de Perú, Bolivia, Guinea Ecuatorial, Ecuador y España, países en los que se habla español. Así, es posible que te hayas dado cuenta de que esa lengua está presente en diferentes continentes -América, Europa y África-, que hay mucha diversidad cultural en los países hispanohablantes y que en algunos hay otras lenguas oficiales además del español. (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 24)

En seguida, el profesor podría complementar la cita ampliando la discusión a respecto de la diversidad:

Además de la diversidad cultural, las lenguas presentan una diversidad lingüística. Hualde *et al*. (2010) presenta que, a pesar del carácter homogéneo del español, que hace que reconozcamos los hablantes como usando el mismo idioma, hay también un aspecto heterogéneo en el idioma, lo que caracterizan las marcas, las particularidades, los aspectos socioculturales e identidades de los hablantes, esto todo influye en la variación lingüística.

Después de la ampliación de la discusión, recomendamos que el profesor lea a los estudiantes la actividad a ser pesquisada para el proyecto, disponible en Freitas e Costa (2016a): "[…] estamos rodeados de países que hablan español. ¿Qué tenemos en común

con ellos? Para descubrirlo, te invitamos a elaborar junto con tus compañeros un trabajo cuyo tema es **Somos todos latinos**." (p. 24).

A continuación, el profesor informa a los estudiantes que darán continuidad a la propuesta, haciendo lo siguiente:

Observen el objetivo del proyecto: "investigar para conocer un poco más los países hispanohablantes de América Latina, buscar qué tenemos en común con ellos […]" (2016a, p. 25).

Para contribuir con el objetivo de la pesquisa, añadimos las siguientes actividades a los discentes:

a) Procura por semejanzas y distinciones lingüísticas, puedes elegir dos a tres países hispanohablantes para hacer estas comparaciones.

b) Pesquisa respecto de la variación regional, variación social, variación histórica y variación de registro; trae ejemplos de variación lexical y fonológica y comparte las informaciones con el grupo.

Atención: Observa las opciones para la organización de la presentación, disponibles en el capítulo 1, en el apartado 'Medios y soportes de difusión' (2016a, p. 25) y elige la forma más conveniente para desarrollar la presentación oral de la actividad en clase.

Como hasta el momento no se explicaron a los alumnos los tipos de variación lingüística, en la propuesta, sugerimos que, primeramente, el profesor solicite a los alumnos que busquen informaciones sobre el tema y presenten su pesquisa a los compañeros de clase. Pensamos en desarrollar el contenido de esta forma para que se instigue al alumno a apropiarse más del tema. Al final de las presentaciones, el docente puede hacer una sistematización del contenido presentando otros ejemplos más, con el fin de complementar las informaciones y presentar un *feedback* de las pesquisas y presentaciones.

Después, solicitamos que el profesor desarrolle las actividades 2 y 3.

Objetivo de las actividades: practicar la oralidad a través de discusiones de las temáticas, atentar para la producción de las consonantes <ll>, <y>; identificar la variación en la pronunciación; describir el tipo de variación.

Actividad 2:

Después de las presentaciones y con la comprensión de la variación lingüística del español, pasamos para la próxima actividad:

Primeramente, oye el audio disponible en la 'pista 2' del libro 1, p. 11. La grabación trata de la canción 'Me gritaron negra', de Victoria Santa Cruz, una poeta, compositora, coreógrafa y dibujante peruana.

Me gritaron negra
Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Qué siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle
Me gritaron ¡"Negra!"
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra!

¿Soy acaso negra? - me dije ¡Sí!
¿Qué cosa es ser negra? ¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. ¡Negra!

Y me sentí negra, ¡Negra!
Como ellos decían ¡Negra!
Y retrocedí ¡Negra!
Como ellos querían ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí ¡Negra!
Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra! […]
(FREITAS; COSTA, 2016a, p. 134)

Considerando que en el libro tenemos las siguientes preguntas:

a) La palabra "negra" se repite muchas veces en el poema. ¿Qué efecto produce la repetición en esta primera parte?

b) En tu opinión, ¿qué sentido tiene el verso "Y me sentí negra. ¡Negra!"?

c) ¿Qué características físicas se mencionan en el poema? ¿Qué relación tienen con el título del texto?

I – Cabellos gruesos. III – Ojos castaños. V – Carne tostada.

II – Cuerpo fuerte. IV – Labios gruesos. VI – Dientes blancos.

d) Elige la opción que representa el sentido de los versos “Y retrocedí ¡Negra! / Y retrocedí...”.

I – La niña decidió esconderse. III – La niña volvió a casa a jugar sola.

II – La niña se alejó sin importarse. IV – La niña sintió tristeza por ser negra.

b

(FREITAS; COSTA, 2016a, p. 11)

Complementaremos con las propuestas a continuación:

e) A partir de los ejercicios presentados en el libro, comenta con tus colegas la importancia de hablar sobre la temática del texto.

f) Escucha una vez más la audición y pon especial atención en la pronunciación de las consonantes <ll> y <y>.

Actividad 3: Ahora oye la presentación de trabajo organizada por una alumna mexicana (pista 9) del libro 1 y conteste a las preguntas.

> ¡Buenos días! Juan, Pedro y yo hablaremos de la respiración. Yo expondré qué consiste esta función biológica. La respiración es un proceso muy importante para los seres vivos, pues a través de ella los organismos obtienen oxígeno del medio ambiente, necesario para vivir. También esta función permite la posterior eliminación de dióxido de carbono. Es importante destacar que la respiración es un proceso que se lleva a cabo en dos niveles. El primero es en el organismo en su conjunto en donde intervienen órganos como los pulmones. El segundo es el nivel de cada cédula, en las estructuras especializadas como las mitocondrias. En este nivel, la respiración es vital, pues permite la producción de energía necesaria para el mantenimiento de actividad celular. (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 47, transcripción del audio)

a) ¿De qué trata la presentación?

b) ¿Discute con el grupo que creen de las presentaciones orales? ¿Les gustan? ¿Prefieren presentaciones individuales o en grupo?

c) Oye nuevamente la grabación y pon especial atención en la producción de las consonantes <ll> y <y> subrayadas en el texto.

d) Comenta con tus compañeros las semejanzas y diferencias en la producción[26] de las consonantes observadas en el habla de la locutora peruana y de la mexicana.

e) ¿Qué tipo de variación hay considerando los dos audios?

f) Discute con tus compañeros las posibilidades de la expresión 'respira fondo'. Además, comenta si la expresión 'respira, después habla' tiene el mismo sentido.

4.5.2. Proposta 2: Variação fônica considerando o grafema <d> em final de sílaba e em contexto intervocálico

Libro 2 – Unidad 2: Son como nosotros, somos como ellos

Objetivo de las actividades: reflexionar sobre los temas trabajados en la unidad: cultura, identidad y diversidad; discutir el mensaje de la campaña; observar el apagamiento de la <d> final en grabaciones de lectura y en frases; comparar las diferencias de percepción en los textos; percibir la preservación de la consonante en el locutor (2) y también en la manifestación del locutor uruguayo; verificar que la variación puede ocurrir en el habla del mismo hablante, tanto apagando como preservando la <d>; percibir que la elisión puede aparecer en final de palabra y en contextos intervocálicos.

Actividad 1:

Como primera actividad, solicitamos que el profesor haga una revisión de las temáticas trabajadas en la unidad 2 del libro 2, a partir de la siguiente proposición.

a) En esta unidad presentamos conceptos de cultura, identidad y diversidad. Los temas están correlacionados unos a los otros. Comenta con tus colegas sobre esta relación.

Después, recomendamos que el profesor solicite que los estudiantes escuchen la pista 4, del libro 2 y realicen la actividad 'b'.

[26] Profesor, en la comparación, no es necesario que los alumnos usen la terminología técnica de los procesos fónicos, como yeísmo o palatal, sino que sepan identificar la distinción de los sonidos de los grafemas <y> y <ll> y perciban la semejanza en ambas las locutoras de la producción de <ll>.

b) En Freitas y Costa (2016b): “Escucha cómo se pronuncia la palabra ‘diversidad’ en variedades lingüísticas de dos países y responde: ¿qué percibes con relación a la pronunciación de la ‘-d’ final?” (p. 55)

Para continuar las tareas, solicitamos que los alumnos escuchen la pista 13, del libro 1, y hagan lo siguiente.

c) Oye una campaña organizada por Unicef, América Latina y el Caribe: “Diversidad es oportunidad”, disponible en la pista 13 (libro 1, p. 76).

d) Comenta con tus colegas qué quiere transmitir el mensaje de la campaña.

e) ¿Qué piensas de la afirmación: ‘Diversidad es oportunidad’?

f) Escucha una vez más la audición, transcrita a continuación, y pon atención en la pronunciación de la <d> final.

> Locutor (1): Así como los adultos nos enseñan desde su experiencia, los niños debemos recordarles el valor de la amistad, la alegría, la sinceridad, para que aprendan de nosotros.
> Locutor (2): La diversidad nos enriquece y es parte de nuestra identidad. Saca el niño que llevas dentro. Diversidad es oportunidad. Un consejo de Unicef y esta emisora.
> (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 76, transcripción del audio)

¿Qué observas en la pronunciación de los locutores (1) y (2)?

g) En relación con la audición de la palabra ‘diversidad’, presentada en la actividad ‘b’, explica cuáles fueron las dificultades y facilidades en la percepción de la consonante en el audio y también con el audio presentado en la actividad ‘c’. ¿Has observado alguna diferencia en relación con la consonante <d> en las grabaciones?

h) Comenta con tus colegas qué costumbres forman parte de la cultura de tu familia. Compáralas con las de tus compañeros de clase y observa las distintas formas de vivir.

A continuación, sugerimos que los estudiantes desarrollen la actividad 2.

Actividad 2: Escucha la pista 20 (libro 1, p. 121). El audio presenta el texto “El descubrimiento”, del uruguayo Eduardo Galeano, después, contesta a las preguntas

En el libro hay las siguientes preguntas:

a) ¿A qué efeméride se refiere “El descubrimiento”?

b) ¿Qué etapa de la historia de América Latina se inicia en esa fecha?

(FREITAS; COSTA, 2016a, p. 122)

Complementaremos con las propuestas a continuación:

c) Escucha una vez más la grabación y observa la pronunciación de las palabras subrayadas.

El descubrimiento

> En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y una reina de otro mundo y a un Dios de otro cielo, y que ese Dios había inventado la culpa y el vestido, y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara el sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que moja. (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 121, transcripción del audio)

d) ¿Qué identificas en la producción de la <d> en estas palabras? ¿Cuántos hablantes hay en la grabación?

e) ¿Cuál es la diferencia de esta pronunciación en relación con las grabaciones de la actividad 1?

f) Discute con tus compañeros la siguiente afirmación: 'los nativos descubrieron que eran indios […]' presentada en el audio 'El descubrimiento'.

4.5.3. Proposta 3: Variação fônica considerando o grafema <s> em final de sílaba e de palavra

Libro 3 – Unidad 4: Nuestra América, nuestra África

Objetivo de las actividades: percibir la crítica de las actitudes humanas y del contexto social; promover una discusión en clase sobre los temas; identificar la variación en el habla del escritor la preservación y aspiración de /s/.

Sugerimos, como primera actividad, la realización de la actividad 1.

Actividad 1: En la pista 7 (libro 1, p. 27), escucha la primera parte de la grabación, el poema "Primeras letras" del escritor uruguayo Eduardo Galeano y contesta a las siguientes preguntas.

Después de escuchar el poema "Primeras letras", realiza las siguientes actividades:

a) Comenta con tus colegas qué mensaje emite el poema.

b) ¿Por qué el autor cuestiona las actitudes humanas en los fragmentos: "¿Quién nos habrá enseñado las malas mañas? ¿De quién aprendimos a atormentar al prójimo y a humillar al mundo?"

A continuación, el profesor debe solicitar que los estudiantes vuelvan a la grabación y escuchen la segunda parte, el poema "La historia que pudo ser", a fin de contestar a las siguientes preguntas.

Actividad 2: Oye la segunda parte del audio (pista 7, p. 27), que presenta el poema "La historia que pudo ser", del mismo autor.

a) ¿Cuál es la crítica social presente en el poema?

b) Comenta con tus colegas qué sabes sobre el descubrimiento de América.

c) Escucha nuevamente la grabación y pon especial atención en la pronunciación de la consonante <s>, presente en las palabras subrayadas.

Primeras letras
De los topos, aprendimos a hacer túneles.
De los castores, aprendimos a hacer diques.
De los pájaros, aprendimos a hacer casas.
De las arañas, aprendimos a tejer.
Del tronco que rodaba cuesta abajo, aprendimos la rueda.
Del tronco que flotaba a la deriva, aprendimos la nave.
Del viento, aprendimos la vela.
¿Quién nos habrá enseñado las malas mañas?
¿De quién aprendimos a atormentar al prójimo y a humillar al mundo?

La historia que pudo ser
Cristóbal Colón no consiguió descubrir América,
porque no tenía visa y ni siquiera tenía pasaporte.
A Pedro Álvarez Cabral le prohibieron desembarcar en Brasil, porque podía contagiar
la viruela, el sarampión, la gripe y otras pestes
desconocidas en el país.
Hernán Cortés y Francisco Pizarro se quedaron con las ganas de conquistar México y Perú,
porque carecían de permiso de trabajo.
Pedro de Alvarado rebotó en Guatemala y Pedro de Valdivia no pudo entrar en Chile, porque no llevaban certificados policiales de buena conducta.
Los peregrinos del Mayflower fueron devueltos
a la mar, porque en las costas de Massachusetts

> no había cuotas abiertas de inmigración. (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 27, transcripción del audio)

d) ¿Qué percibes en la producción del grafema <s>?

e) En el texto 'La historia que pudo ser', Eduardo Galeano narra la historia con ironía. Primero, haz una pesquisa de los nombres que aparecen en el texto: Cristóbal Colón, Pedro Álvarez Cabral, Hernán Cortés, Francisco Pizarro, Pedro de Alvarado, Pedro de Valdivia y los peregrinos del Mayflower. En seguida, haremos una discusión del resultado de las pesquisas encontradas y una reflexión sobre el poema.

Nesta seção, buscamos exemplificar como os professores de espanhol LE podem utilizar a coleção analisada para complementar as atividades disponíveis nos livros didáticos, no que diz respeito ao ensino da variação linguística e dos aspectos fônicos do espanhol. No próximo capítulo, apresentamos as conclusões de nosso estudo.

CONCLUSÕES

O presente trabalho investigou a abordagem das atividades de compreensão auditiva, bem como o tratamento da variação linguística, e o ensino dos aspectos fonéticos/fonológicos do espanhol na coleção *Sentidos en Lengua Española* destinada ao ensino médio.

Primeiramente, apresentamos um panorama a respeito do ensino do espanhol nas escolas brasileiras, sobre a oferta de livros didáticos dedicados ao ensino do espanhol, a problemática do ensino de LE em sala de aula, no que diz respeito aos instrumentos pedagógicos e tecnológicos, como também a prática de alguns professores de LE, e realizamos uma síntese dos aspectos fônicos mais evidentes do espanhol peninsular e do espanhol americano. Este panorama nos possibilitou perceber como foi percorrido o ensino do espanhol, como era elaborado o livro didático para ensino/aprendizagem deste idioma, ainda, nos proporcionou observar as (im)possibilidades de desenvolver atividades de oralidade em sala de aula, e também quais aspectos do espanhol são mais frequentes.

Para dar continuidade à pesquisa, estabelecemos como objetivo geral do estudo: analisar o tratamento dos aspectos fônicos e da variação linguística em atividades de compreensão auditiva em livros didáticos de espanhol como LE. Conforme descrevemos na Introdução, para desenvolver o objetivo geral, determinamos quatro objetivos específicos.

Quanto ao primeiro objetivo, no que tange à abordagem da compreensão auditiva, observamos que, as propostas de atividades que eram voltadas a partir da compreensão, geralmente tinham o propósito de exemplificar o gênero textual trabalhado na unidade; tal constatação deu-se, pois muitas delas não solicitavam a compreensão da temática tratada na audição.

No que diz respeito ao segundo objetivo, quanto ao espaço destinado às atividades de compreensão auditiva, identificamos que todas as unidades dedicam um espaço para realizar este tipo de tarefa, mas em comparação com atividades de compreensão leitora, produção escrita e oral, como vemos nas Tabelas 2, 3 e 4, na seção 4.1, a presença do componente auditivo é mínima em relação às outras.

No terceiro objetivo, nosso intuito era observar as atividades de compreensão auditiva, identificar os países hispânicos contemplados na coleção e descrever as

principais características fônicas relacionadas a cada dialeto do espanhol. Para isso, descrevemos detalhadamente, na Seção 2.6, os aspectos fônicos de cada um dos países presentes nas gravações, para compará-los com as características fônicas encontradas nos áudios, na Seção 4, e verificar a presença da abordagem da variação linguística do espanhol, o que identificamos em somente uma única atividade de um dos livros, sem nenhum aprofundamento do tema.

No Quadro 61, Seção 4.4, vemos que foram constatadas 14 características fônicas nos áudios da coleção *Sentidos en lengua española*, aparecendo, majoritariamente, os seguintes aspectos: uso do seseo, conservação do /s/ em final de palavra e em final de sílaba, preservação de /d/ em final de palavra ou em contexto intervocálico, uso do yeísmo e apagamento de /d/, na devida ordem. Os resultados possibilitaram constatar dois pontos de vista.

Primeiro, que as características fônicas registradas nas gravações comprovaram alguns processos fônicos característicos dos países em estudo, assim como mostraram que nem todos os aspectos que representam a fonética/fonologia de alguns países foram evidenciados, possivelmente pelos áudios se tratarem de situações reais de fala.

Segundo, pois ao realizar uma análise geral dos gêneros textuais trabalhados nas unidades e os aspectos fonéticos/fonológicos observados em cada um deles, concluímos que o tipo de gênero pode influenciar na presença ou não da variação. No Quadro 38, referente ao livro 2, destacamos como exemplos os áudios 7 e 9. No áudio 7, uma resenha de filme, vimos que ocorreu a conservação de /s/, distinção de /s/ e /θ/ - que é marcado pelo espanhol andaluz, preservação das vogais médias /e/ e /o/ e a manutenção de /d/. No áudio 9, uma reportagem, destacou-se a presença de apagamento e manutenção de /s/, produção aproximante de /b/ - que é peculiar do espanhol argentino, o uso do seseo – que é característico de todos os países hispânicos, a preservação de /d/ e o uso do yeísmo. Ou seja, o áudio 7, que provavelmente se tratava de um texto lido e planejado para a finalidade resenha, não ocorreu tanta variação do espanhol. No áudio 9, por se tratar de uma reportagem com falas espontâneas de moradores de uma vila argentina, vemos mais variação da língua.

Além dos livros 1, 2 e 3 destinados aos estudantes do ensino médio, realizamos uma busca minuciosa nos manuais dedicados aos professores, para compreender as

orientações a respeito das atividades de compreensão auditiva, e o gabarito das atividades, bem como os seus objetivos, o que, fundamentou nossa constatação: as audições objetivavam apresentar os gêneros textuais desenvolvidos na unidade, o mesmo ocorria com as atividades de produção oral, compreensão leitora e produção escrita. Em nenhuma das atividades, nem mesmo a única que abordou a variação linguística, orientava o professor a dar seguimento à discussão da variação no espanhol, nem aos aspectos fônicos do idioma.

No que diz respeito à coleção *Sentidos en lengua española,* destacamos que ela é muito rica em temáticas, trata de assuntos importantes para o desenvolvimento dos discentes, com temas sobre educação, respeito, *bullying*, diversidade, cultura, identidade, racismo, maus tratos, entre outros, ou seja, a coleção aborda questões sociais que não devem ser esquecidas em sala de aula. Antunes (2009) descreve que a escrita também sofre variação dependendo do contexto em que está inserida, o que dialoga com a intenção das autoras de apresentar aos alunos uma variedade de gêneros textuais, mostrando que a escrita pode variar de acordo com o tipo e estrutura do texto. A partir disso, nos questionamos o motivo pelo não tratamento, nos livros didáticos analisados, da variação linguística presente na fala.

Se de um lado, vemos uma dedicação por mostrar uma variedade de textos, de outro, vemos uma quantidade relevante de gravações, mas que não tinham o propósito de apresentar a variação da fala em espanhol. Apesar da coleção utilizar diferentes temáticas, áudios e atividades importantes para o conhecimento social e de língua, em nossa visão, faltou abordar questões linguísticas da LE. A forma como o espanhol é apresentado sugere uma língua homogênea, como se o idioma não passasse por processo de variação nem mesmo de mudança ao longo do tempo, ainda que os áudios em si apresentem variedades do espanhol, mas que não são tópico de discussão.

As gravações utilizadas para as atividades de compreensão auditiva mostravam diferentes dialetos do espanhol como, o peninsular, argentino, uruguaio, peruano, mexicano, salvadorenho, chileno e cubano, o que poderia ter sido aproveitado para trabalhar a variação linguística e abordar os aspectos fônicos do espanhol.

Pensando nesta questão, e afim de contemplar o quarto objetivo, apresentamos três propostas didáticas como sugestão de complementação dos manuais, para isso,

escolhemos três dos aspectos fônicos mais predominantes nos áudios, sendo a variação do espanhol entre os grafemas <ll> e <y>, a variação do grafema <d> em final de sílaba e em contexto intervocálico, e a variação de <s> em final de sílaba e de palavra. Buscamos mostrar, de forma simplificada, como os professores poderiam utilizar de recursos (como os livros) já disponíveis nas escolas para apresentar aos estudantes os fenômenos decorrentes do uso da língua, sem entrar em detalhes teóricos muito aprofundados. Através das atividades, os docentes podem trabalhar a variação linguística e a fonética/fonologia do espanhol de forma contextualizada com temas e áudios hispânicos disponíveis na coleção, apresentando as variações regionais, sociais, históricas, e até mesmo, mostrando a variação da fala de um mesmo indivíduo, trabalhando, desta forma, a língua em movimento e mostrando a heterogeneidade do espanhol.

Nosso objetivo foi propor algumas atividades e dar ideias para que os professores de espanhol LE utilizem esta coleção e outros livros didáticos para desenvolver estes conteúdos, em meio às propostas de produção escrita, oral, compreensão leitora e auditiva.

Por fim, consideramos que atingimos os objetivos iniciais do estudo, uma vez que a pesquisa nos possibilitou observar com mais atenção o ensino do espanhol LE, e perceber o quanto ainda é preciso desenvolver, nos livros didáticos e em sala de aula, a variação linguística e os aspectos fônicos do espanhol.

Em estudo futuro, pretendemos dar continuidade ao estudo, chamando a atenção para outros aspectos do espanhol, não desenvolvidos nas propostas de atividades didáticas, como o uso do seseo, que dentre as características observadas nos áudios, foi o que mais apresentou exemplos. Pretendemos observar em outros livros didáticos como é desenvolvida a variação linguística, enfatizando sempre a importância de sua presença em discussões em sala de aula. Além disso, almejamos desenvolver, na prática de sala de aula, nossas propostas de atividades, complementando-as com outras que abranjam mais aspectos do espanhol, dando ênfase além das habilidades linguísticas estabelecidas para aprendizagem do idioma, também as atividades de compreensão auditiva, de desenvolvimento de pronúncia e abordagem da variação linguística. Acreditamos que, através da prática, conseguiremos analisar se as nossas propostas e perspectivas quanto ao ensino do espanhol são adequadas para a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABELLA, Rosa Mª Rodríguez. **La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos**. Atti del XX Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]. Vol. 2, 2002-01-01 (Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche), ISBN 88-86897-07-3, págs. 233-244 Disponível em: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf. Acesso em 12 de abril de 2021.

ALBERTI, Regiane de Fátima Siqueira. **A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração – Pluralidade Linguística, Identidade e Ensino), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2697/1/Regiane%20de%20Fatima.pdf>>. Acesso em 13 set. 2020.

ALVAR, Manuel. **Manual de dialectología hispánica: El Español de España**. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 6ª edição, 2009a.

_____. **Manual de dialectología hispánica: El Español de América.** Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 6ª edição, 2009b.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BEHIELS, Lieve. **Estrategias para la comprensión auditiva**. *Monográficos marcoELE*, n. (11): 179-194. 2010. Disponível em: < https://marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf >. Acesso em: 11 abril de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2020

BRASIL. **Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Dispõe o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho 2007; o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação**. PNLD 2018: espanhol** – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 76 p.

BRASIL. Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação** (PNE). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ensino médio**. **Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30 ago. de 2020.

BRISOLARA, L. B. A relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita por jovens e adultos. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2a. ed. rev. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012, p.121-137.

BRITO, Geni Mendes de. ***Yambombó*: o canto negro, poesia e dor em Nicolás Guillén**. XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências. USP - São Paulo. 2008. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/078/GENI_BRITO.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CERUTTI-RIZZATTI, M.E.; TOMAZONI, E. **Gêneros do discurso e educação em linguagem: [in]quietudes**. In: SOUZA, S. SOBRAL, A. (orgs.) Gêneros, entre o texto e o discurso. São Paulo, Mercado de Letras, 2016.

CUBILLO, Patricia Córdoba; KEITH, Rossina Coto; SALAS, Marlene Ramírez. **La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades**. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en linea]. 2005, 5(1), 0. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750107. Acesso em: 14 abril de 2021.

CVC. **Catálogo de voces hispánicas**. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/. Acesso em 12 nov. 2020.

FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS, Giane Rodrigues dos. **#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento. El hispanismo en Brasil.** Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasília, Embajada de España en Brasil. 2000. p. 59-80.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

_____. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016b.

_____. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016c.

GERHART, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806 (unidade 2).

GERMANO, Ana Elisa Lima. **A compreensão oral na abordagem comunicativa e sua prática no ensino de língua inglesa.** 2015. 27p. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Diretoria de Pesquisa e Pós Graduação do Campus Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/13242/1/CT_CELEM_2014_1_01.pdf. Acesso em 28 nov. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf (p.41-56).

GIL FERNÁNDEZ, Juana. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

HUALDE, José Ignacio; OLARREA, Antxon; ESCOBAR, Anna María. **Introducción a la lingüística hispánica.** 2ª ed. New York: Cambridge University Press, 2010.

HUALDE, José Ignacio. **Los sonidos del español**. New York: Cambridge University Press, 2014.

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa**. Org. Ubiratan Rosa. São Paulo: FTD, 2001.

LIPSKI, John M**. El español de américa**. 6º ed. Madrid: Cátedra linguística, 2009.

LOPES, Diana Vasconcelos; BARBUIO, Eduardo. **O ensino de compreensão auditiva em Língua Inglesa: abordagem teórico-prática e tecnológica**. Anais do Congresso de

Tecnologias na Educação. Caruaru, 2019. Disponível em: http://www.pe.senac.br/cte/senac-2019/pdf/poster/O%20ENSINO%20DE%20COMPREENS%C3%83O%20AUDITIVA%20EM%20L%C3%8DNGUA%20INGLESA%20ABORDAGEM%20TE%C3%93RICO-PR%C3%81TICA%20E%20TECNOL%C3%93GICA.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

LÓPEZ, C.; ARRUDA DE MOURA, S.; DELGADO, A**. A aprendizagem das habilidades auditivas: um meio e um fim na aquisição de línguas estrangeiras**. Alfa, São Paulo, v.64, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11863. Acesso em: 11 abril de 2021.

MARUSSO, Adriana S. **Fenômenos de enfraquecimento consonantal no espanhol argentino de Rosário.** Dissertação (Mestrado em Linguística - UFMG), Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

MORAES, Fernando Silveira**. Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação – UNIMEP), Universidade Metodista De Piracicaba, 2010. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/10032011_120607_dissertacao.pdf. Acesso em 26 fev. 2021.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **Variedades de la lengua española**. New York: Routledge, 2020.

MUNRO, M.; DERWING, T. Intelligibility in research and practice: Teaching priorities. In: REED, M.; LEVIS, J. (Orgs). **The handbook of English pronunciation.** Wiley Blackweel: 2015. p. 377-396.

NOGUEIRA, Teresinha de Fátima; AZEVEDO, Lise Virgínia Vieira de. **Compreensão auditiva: processos, estratégias e perspectivas.** Revista CBTecLE – v.1, n.1 (2018) – 1º Semestre. 79-96. Disponível em: https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/download/108/71. Acesso em 27 fev. de 2021.

PAGOTO DE SOUZA, M. O. **A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira.** Revista PROLÍNGUA, 3(1). Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13414>. Acesso em: 28 set. 2020.

PRESEEA (2014): **Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponível em: <http://preseea.linguas.net>. Acesso em: 14 jul. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda à Constituição no 270/2018. Acrescenta o parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.** Disponível em: http://www.camaracaxias.rs.gov.br/upload/files/EX20180402-01-100000-PEC-270-2018.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

ROST, M. 2002. **Listening Tasks and Language Acquisition**. JALT. Publications. Disponível em http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf. Acesso em 27 fev. 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 25a ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2003.

SOUZA, Marcia Maria Previato de. **Metodologia da Alfabetização**. Maringá-Pr.: UniCesumar, 2016. Reimpresso em 2021. 218p.

TAPIA-LADINO, Monica; ARIZ BERNALES, Nathalie. **Evaluación de la habilidad comprensión auditiva de español como lengua materna en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de concepción**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. (57.2): 1137-1163, mai./ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tla/v57n2/0103-1813-tla-57-02-1137.pdf. Acesso em 23 nov. 2020.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

TAVARES DE SÁ, Tiago. **O ensino de gramática nos anos finais do ensino fundamental II: uma proposta de ensino contextualizado das conjunções.** Dissertação (Mestrado profissional em Letras - PROLETRAS), Universidade Federal do Acre, 2016. Disponível em: http://www2.ufac.br/profletras/menu/Editais2/32_TIAGOTAVARESDES.pdf. Acesso em 15 nov. 2020.