

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Variación Lingüística y Enseñanza de Español Lengua Extranjera

Kellen Benites de Oliveira MORAES

Universidade Federal do Rio Grande

kellenbenitesm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4866-8408>

Luciene Bassols BRISOLARA

Universidade Federal do Rio Grande

lucienebrisolara@furg.br

<https://orcid.org/0000-0001-7248-6765>

RESUMO: Este estudo enfatiza a importância do ensino da variação linguística e a abordagem dos aspectos fônicos do espanhol através de atividades de compreensão auditiva disponíveis na coleção *Sentidos en lengua española*, de Luciana Freitas e Elzimar Costa, destinada ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, usada na rede pública da cidade de Rio Grande. A pesquisa tem como base os estudos de Moreno-Fernández (2020), Hualde *et al.* (2010), Alvar (2009a), Alvar (2009b) e Lipski (2009), que tratam da variação linguística e a fonologia do espanhol, e de Bagno (2007), que aborda a variação linguística do português brasileiro. A análise demonstrou que as atividades de compreensão auditiva da coleção tinham como foco a exemplificação dos gêneros trabalhados nos capítulos dos livros, e não necessariamente a compreensão oral do que era apresentado nos áudios. Além disso, apesar de evidenciar-se uma diversidade linguística nas gravações, os áudios não tinham o propósito de tratar da variação da fala no espanhol. Diante disso, apresentamos três propostas de atividades complementares aos livros didáticos para mostrar aos professores de LE como desenvolver o ensino do espanhol por meio da compreensão auditiva, trabalhando a variação linguística e os aspectos fônicos do idioma. **PALAVRAS-CHAVE:** Variação Linguística; Compreensão Auditiva; Aspectos Fônicos do Espanhol; Livro Didático.

RESUMEN: Este estudio enfatiza la importancia de la enseñanza de la variación lingüística y de los aspectos fónicos del español a través de actividades de comprensión auditiva disponibles en la colección *Sentidos en lengua española*, de Luciana Freitas y Elzimar Costa, destinada a los



1º, 2º e 3º año de la secundaria, usada en la red pública de la ciudad de Rio Grande. La investigación se basa en los estudios de Moreno-Fernández (2020), Hualde *et al.* (2010), Alvar (2009a), Alvar (2009b) y Lipski (2009), que tratan de la variación lingüística y la fonología del español, y de Bagno (2007), que aborda la variación lingüística del portugués brasileño. El análisis demostró que las actividades de comprensión auditiva de la colección tenían como enfoque la ejemplificación de los géneros trabajados en los capítulos de los libros, y no necesariamente la comprensión oral de lo que se presentó en los audios. Además, a pesar de que se evidenció una diversidad lingüística en las grabaciones, los audios no tenían el propósito de tratar de la variación del habla en el español. Por esa razón, presentamos tres propuestas de actividades complementarias a los libros didácticos para mostrar a los profesores de LE, cómo desarrollar la enseñanza del español por medio de la comprensión auditiva, trabajando la variación lingüística y los aspectos fónicos del idioma. **PALABRAS CLAVE:** Variación Lingüística; Comprensión Auditiva; Aspectos Fónicos del Español; Libro Didáctico.

INTRODUÇÃO¹

A escola é caracterizada como um espaço de socialização dos indivíduos, de diálogo, de construção e troca de conhecimento. Além disso, no que tange à aprendizagem de uma língua estrangeira, é o espaço onde o estudante está inserido em meio à cultura, à diversidade e aos aspectos linguísticos da segunda língua².

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs (BRASIL, 2000) afirmam que a diversidade de disciplinas do currículo escolar e o pouco tempo de aulas semanais para a LE exigem que o professor estabeleça alguns planejamentos como: “definir metas de aprendizado; [...] definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso; selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários.” (BRASIL, 2000, p. 93)

Conforme podemos observar, os PCNs (2000) reconhecem que, pela quantidade de disciplinas, a LE acaba recebendo pouco espaço no ambiente escolar, dificultando a prática de ensino na LE, fazendo com que a responsabilidade sobre o ensino/aprendizagem da LE fique a cargo do planejamento do professor.

¹O presente trabalho é resultante da dissertação de mestrado defendida por Moraes (2022).

²Os termos ‘segunda língua (L2)’ e ‘língua estrangeira (LE)’ são usados de forma equivalente neste trabalho.

Diante destas considerações, e com a perspectiva de auxiliar o docente de espanhol na tarefa de proporcionar um ensino efetivo em espaço tão compacto, compreendemos que o livro didático e suas atividades de compreensão auditiva podem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem do espanhol. Tomamos como referência um docente observador que, de acordo com as dificuldades dos alunos, planejará semanalmente as aulas, trabalhando as competências linguísticas para a aprendizagem do idioma; ao definir critérios de competências e conteúdos, o professor precisará ter em mente que as habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) são fundamentais para a aprendizagem de uma LE, e essas habilidades devem ser trabalhadas em sala de aula de forma que uma competência não prevaleça sobre a outra. Ao selecionar ferramentas que auxiliem no processo de aquisição, o livro didático - material de estudo e de consulta dos alunos -, bem como as atividades de compreensão auditiva presentes no manual, podem auxiliar na aquisição e no maior contato com a língua em aprendizagem. Nesse sentido, López *et al.* (2020), Nogueira e Azevedo (2018), Behiels (2010), Cubillo *et al.* (2005) e Abella (2002) relevam o quanto as atividades de compreensão podem contribuir para a aprendizagem da LE, já que os áudios auxiliam não somente no desenvolvimento da habilidade de ouvir, mas, também, de falar e compreender o conteúdo da mensagem, o que acarreta o aperfeiçoamento do vocabulário da língua-alvo.

Embora a compreensão auditiva apresente diversos fatores que favorecem o aprendizado de uma língua estrangeira, existem poucos estudos que enfatizam esta prática, então cabe-nos destacar, além dos estudos já referidos, as pesquisas realizadas por Pagoto de Souza (2009); Germano (2015), Tapia-Ladino, Ariz Bernal (2018), Lopes e Barbuio (2019). Lopes e Barbuio (2019), e Tapia-Ladino e Ariz Bernal (2018) argumentam sobre a importância da compreensão auditiva; Germano (2015) e Pagoto de Souza (2009) enfatizam como as atividades da compreensão auditiva podem auxiliar no ensino da pronúncia da LE. Salientamos que nenhum dos estudos aborda sobre o livro didático e a variação linguística a partir de atividades de compreensão auditiva. Nesse sentido, o presente estudo busca analisar a variação linguística e o desenvolvimento dos aspectos fônicos em atividades auditivas disponíveis na coleção destinada ao ensino médio *Sentidos en Lengua Española*, além de propor atividades complementares aos livros, que auxiliem os docentes no trabalho com esses componentes da língua espanhola.

Nas próximas seções, apresentamos um breve panorama sobre o livro didático e as atividades de compreensão auditiva; a variação linguística e o ensino de língua estrangeira; mostramos, também, a metodologia do estudo, bem como o resultado da análise das atividades de compreensão auditiva; propomos exercícios a partir das

temáticas e dos áudios dos livros para o desenvolvimento da variação linguística e dos aspectos fônicos do espanhol; e por fim, apresentamos as conclusões do estudo.

O LIVRO DIDÁTICO E AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO AUDITIVA

Na dicotomia ensino/aprendizagem, o livro didático exerce um papel central. No que diz respeito ao ensino, assim como os diversos recursos tecnológicos disponíveis na internet, como livros enciclopédicos, mapas, entre outros recursos, o livro didático é essencial para o auxílio do professor no processo de ensino. Já para os alunos, seu uso é importante em razão de, além de ser mais uma fonte de pesquisa, também ser de uso pessoal dos estudantes.

Por muito tempo os manuais didáticos foram planejados somente como uma forma de apresentar a gramática da língua e para praticar os exercícios que se referissem a esta função. Bagno (2007) argumenta que, só após 1996, a partir do Programa Nacional do Livro Didático, atualmente Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que os livros receberam outra atenção, pois linguistas e educadores começaram a selecionar materiais que desenvolvessem a língua a partir da sua funcionalidade, com isso, a variação linguística começou a ganhar espaço nos manuais. Atualmente, a escolha dos materiais didáticos exige que, além da função normativa da língua, os livros desenvolvam atividades que permitam o raciocínio crítico e reflexivo dos alunos, que abordem questões sociais, apresentem a diversidade de gêneros escritos e orais, revelem a pluralidade cultural do idioma em aprendizagem, bem como desenvolvam diferentes variedades linguísticas da LE (BRASIL, 2018).

Esta visão funcional atual dos livros didáticos permite um uso para além da sala de aula, principalmente em contextos em que não há outras ferramentas de consulta, pois a diversidade de gêneros textuais, representados em textos e áudios, assim como as informações de mundo que eles apresentam, possibilitam ao estudante um acesso imediato ao conhecimento da língua estrangeira, não só de sua estrutura linguística, mas da variação, da cultura, da identidade dos povos, etc.

Pensando no contexto do livro didático como fonte de consulta e individual do aluno, na diversidade de gêneros e variedades linguísticas disponíveis nos materiais didáticos por meio das atividades de compreensão auditiva, e no pouco espaço de tempo destinado às aulas de espanhol LE, enfatizamos que o livro didático e as atividades de compreensão auditiva podem auxiliar no ensino/aprendizagem do idioma. Abella (2002) argumenta que:

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, conseqüentemente a correção fonética tem que começar pela discriminação auditiva para passar mais adiante à produção ³ (ABELLA, 2002, p. 234).

A autora traz importantes considerações acerca da audição x fala, sendo a compreensão auditiva um meio para o desenvolvimento da oralidade. Além disso, acrescentamos que as atividades de compreensão auditiva permitem um maior contato e proximidade com a LE, contribuem para o reconhecimento da pluralidade linguística e sociocultural do espanhol, instigam ao aluno a praticar a LE ao querer reproduzir os sons, e estabelecem um aprendizado crítico do idioma, já que os estudantes costumam comparar os aspectos fônicos da LE com a LM, identificando o que é comum e o que é diferente nessas línguas.

No que tange ao livro didático e à prática da oralidade e de atividades auditivas, compreendemos que por mais que haja ocorrido muitos avanços na estrutura dos manuais, ainda há necessidade de equivalência de importância, no que diz respeito às habilidades linguísticas, conforme observamos no Guia de Livros Didáticos, do PNLD (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, grifo nosso).

³La 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)

Optamos por grifar as palavras do texto para compreender melhor o tratamento das práticas escolares. De um lado, vemos ‘prioriza-se’ a compreensão escrita e a produção escrita, de outro, ‘procura-se’ o desenvolvimento da prática oral em atividades de escuta e de interações orais. Ou seja, a predominância sobre a leitura e escrita em relação à fala e audição ainda é evidente nos documentos orientadores da educação, o que contradiz com os mesmos documentos ao descreverem que o discente está habilitado linguisticamente na LE quando é capaz de ler, escrever, falar e ouvir (BRASIL, 2000), ou seja, apto nas quatro habilidades linguísticas mínimas para a aprendizagem da língua estrangeira, o que enfatiza que não deveria haver prioridade de uma habilidade sobre a outra.

O ensino tanto da oralidade quanto da escrita deve receber a mesma atenção, não só nos livros didáticos, como também em sala de aula, que muitas vezes é o único espaço de contato do aluno com a LE. Brisolara (2014) argumenta que:

Um dos problemas que apresenta o ensino da fonética e da fonologia de uma língua é a tendência que têm os estudantes de pensar que a escrita é uma representação fiel da pronúncia. Daí que constantemente diz-se que o espanhol é uma língua fácil de pronunciar, já que se acredita que a oralidade é um reflexo direto da ortografia⁴ (BRISOLARA, 2014, p. 15).

Em Brisolara (2014), vemos que os aprendizes, num primeiro contato com o espanhol, consideram a língua fácil de pronunciar, porém à medida que vão conhecendo o idioma na prática, seja através da audição ou da oralidade, percebem as diferenças entre a pronúncia e a ortografia, que, muitas vezes, acarretam no desenvolvimento da língua. Tais diferenças podem ser trabalhadas através da abordagem dos aspectos fonético-fonológicos que caracterizam o espanhol.

VARIAÇÕES DO ESPANHOL

Hualde *et al.* (2010) considera que o espanhol apresenta um caráter homogêneo, isso acontece, pois conseguimos reconhecer um falante do idioma ao iniciar a comunicação. O autor também afirma que, apesar desta característica homogênea, o idioma apresenta um

⁴ Uno de los problemas que plantea la enseñanza de la fonética y la fonología de una lengua es la tendencia que tienen los estudiantes a pensar que la escritura es una representación fiel de la pronunciación. De ahí que constantemente la gente dice que el español es una lengua fácil de pronunciar, ya que cree que la oralidad es un reflejo directo de la ortografía. (BRISOLARA, 2014, p. 15)

aspecto heterogêneo, que faz com que diferenciemos os falantes de espanhol a partir de suas particularidades, como região em que vivem, faixa etária, diferenças socioculturais, entre outros fatores. Esta peculiaridade do idioma não é restrita à Língua Espanhola, de acordo com Bagno (2007, p. 57) “toda língua humana é heterogênea por sua própria natureza”, pois os falantes interagem uns com os outros através da comunicação, nesta interação, as marcas e características dos indivíduos são compartilhadas, o que acarreta na heterogeneidade linguística

No que tange ao ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, é necessário que sejam apresentadas estas peculiaridades do idioma aos alunos. Em outras palavras, um ensino que pratique em sala de aula e por meio dos livros didáticos a língua em funcionamento. Salientamos a importância de ensinar o aspecto formal da segunda língua, já que haverá contextos em que os alunos precisarão utilizar a norma culta, mas também se torna necessário apresentar a língua em uso, pois também haverá contextos em que os alunos a utilizarão com menos formalidade.

A seguir, descrevemos alguns dos processos de variação linguística, apoiando-nos em Hualde *et al.* (2010). No entanto, os exemplos apresentados na seção foram retirados dos livros didáticos analisados para mostrar que a variação linguística presente na fala pode ser trabalhada através da língua em uso, a partir de atividades auditivas disponíveis nos materiais dos alunos. Destacamos que, além da possibilidade do uso de áudios dos livros, o docente também pode utilizar de pesquisas sociolinguísticas para exemplificar os processos linguísticos.

Variação diatópica

A variação diatópica ou regional é representada pelas diferentes variedades regionais. Alvar (2009a, p. 38) argumenta que “uma língua, assim como o caso do espanhol, é uma coleção de dialetos e conta com um grande número de variedades regionais com caráter geopolítico⁵”. A coleção didática *Sentidos en lengua española*, por exemplo, traz diversos áudios do espanhol, e neles são identificadas as falas de argentinos, uruguaios, peruanos, cubanos, chilenos, salvadorenses, mexicanos e do espanhol peninsular, ou seja, as gravações mostram diferentes variedades do espanhol, este processo também pode ser conhecido como variação dialetal.

⁵“Una lengua, así como el caso del español, es una colección de dialectos y cuenta con un gran número de variedades regionales con carácter geopolítico” (ALVAR, 2009a, p. 38).

Como exemplo, apresentamos, em (1) e (2), a transcrição de fragmentos da fala de uma peruana e de uma mexicana, retirados de atividades de compreensão auditiva disponíveis na coleção *Sentidos en lengua española*, livro 1, 2 ou 3.

(1) Falante peruana⁶:

*“Y **yo** no sabía la triste verdad que **aquello** escondía. ¡Negra!”.*

“Y [j]o no sabía la triste verdad que aque[k]o escondía. ¡Negra!”.

(FREITAS; COSTA, 2016a, p. 134)

(2) Falante mexicana⁷:

*“Juan, Pedro y **yo** hablaremos de la respiración. [...] La respiración es un proceso muy importante para los seres vivos, pues a través de **ella** los organismos obtienen oxígeno [...]”.*

“Juan, Pedro y [j]o hablaremos de la respiración. [...] La respiración es un proceso muy importante para los seres vivos, pues a través de e[j]a los organismos obtienen oxígeno [...]”.

(FREITAS; COSTA, 2016a, p. 47, transcrição do áudio)

Nos exemplos, identificamos que a falante peruana, trecho apresentado em (1), realiza a distinção entre /k/ e /j/, enquanto a falante mexicana, trecho apresentado em (2), faz o uso de ‘yeísmo’, ou seja, neutraliza a distinção entre ambos os fonemas, resultando no fonema /j/.

Variação diastrática

A variação diastrática ou social é percebida na fala de diferentes socioletos, como por exemplo, nas diferentes profissões (ex.: na fala técnica de um juiz e na fala de um vendedor de loja), ou no meio em que vive (ex: zona rural e zona urbana), pela faixa etária, falantes mais jovens tendem a utilizar gírias, já os mais velhos tendem a preservar

⁶O trecho representa a voz de uma locutora feminina, de acordo com a coleção, trata-se de uma cantora e compositora peruana. (0:40 – 0:49) Disponível em: < /www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>. Acesso em: 05 mar. 2022.

⁷O trecho apresenta a voz de uma locutora feminina, de acordo com as informações do livro, trata-se de uma estudante mexicana. (8:49 – 9:09). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=39yf34P4WZk>. Acesso em: 05 mar. 2022.

o idioma-, entre outros fatores, ou seja, esta variação é vista pela diferença nas falas de pessoas de classes sociais distintas.

Para exemplificar como ocorre a variação diastrática ou social, apresentamos trechos de falas transcritas da coleção *Sentidos en lengua española* – livro 1.

(3) Falante jovem⁸

*“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”.*

“Así como los adultos nos enseñan desde su experiencia, los niños debemos recordarles el valor de la amista[ø], la alegría, la sincerida[ø], para que aprendan de nosotros”.

(FREITAS; COSTA, 2016a, p. 76, transcrição do áudio)

(4) Falante adulto:

*“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”.*

“La diversida[d] nos enriquece y es parte de nuestra identidad[d]. Saca el niño que llevas dentro. Diversida[d] es oportunidad[d]. Un consejo de Unicef y esta emisora”.

(FREITAS; COSTA, 2016a, p. 76, transcrição do áudio)

Os exemplos (3) e (4) mostram a variação fonética de /d/ em contextos finais de palavra. Em (3), vemos que a falante jovem ao pronunciar as palavras ‘*amistad*’ e ‘*sinceridad*’ realizou o apagamento de ‘-d’ final. Em (4), temos a fala de um homem adulto, em que conserva a produção da consoante ‘-d’ em todos os exemplos. As produções variáveis de /d/ se relacionam com a afirmação: “os jovens sempre falam algo diferente que os mais velhos da mesma comunidade⁹” (HUALDE *et al.*, 2010, p. 280).

Variação diacrônica

⁸Os trechos dos exemplos (3) e (4) são parte de uma campanha publicitária, audiovisual, da Argentina. O exemplo (3) representa a fala de uma jovem, e o exemplo (4) mostra a voz de um homem adulto. (0 - 0:23). Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/cuando_somos_adultos.mp3>. Acesso em: 14 jul. 2021.

⁹*Los jóvenes siempre hablan algo diferente que los más viejos de la misma comunidad.* Hualde *et al.* (2010, p. 280)

A variação diacrônica, também conhecida como variação histórica, é verificada pelas mudanças ocorridas em determinados períodos de tempo.

Em (5), exemplificamos a variação diacrônica no espanhol, com base em Hualde *et al.* (2010).

(5)

CASTELHANO ANTIGO		ESPAÑHOL MODERNO
<i>SIMILLÁRE</i>	>	<i>SEMEJAR</i>
<i>DELICĀTU</i>	>	<i>DELGADO</i>
<i>FOCU</i>	>	<i>FUEGO</i>
<i>HOMINE</i>	>	<i>HOMBRE</i>

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

Tarallo (1994) discorre que, em determinado período de tempo, pode ocorrer variações na língua, mas que não se propagam e não implicam, necessariamente, em mudança. Porém, quando há mudança, ela foi precedida de variação. Os exemplos em (5) mostram algumas mudanças que foram precedidas de variações e houve propagação das variantes, já que os exemplos mostram uma variação histórica da língua, com a mudança tanto fonológica quanto lexical das palavras vindas do castelhano antigo para o espanhol moderno.

Variação diafásica

A variação diafásica ou a variação de registro está associada ao estilo de fala do indivíduo, podendo variar a fala formal ou informal dependendo do ouvinte e/ou ambiente em que está inserido.

Em (6), mostramos exemplos de variação diafásica, adaptados de Alvar (2009a).

(6) – Situações de fala

INFORMAL		FORMAL
----------	--	--------

<i>SOLEDÁ</i>	>	<i>SOLEDAD</i>
<i>PARÉ</i>	>	<i>PARED</i>
<i>SALÚ</i>	>	<i>SALUD</i>

Fonte: adaptado de Alvar (2009a)

Os exemplos apresentam o apagamento de /d/ em posição implosiva. Este tipo de variação geralmente é percebido em falas mais informais. Conforme observamos na seção do presente estudo, denominada ‘Variações do Espanhol’, a variação da língua pode ocorrer tanto no âmbito fonético-fonológico quanto no lexical. Vale lembrar que também pode ocorrer em outros âmbitos, como no morfológico (ex.: *perdiera* x *perdiese*), sintático (ex.: *Llegó Pedro.* x *Pedro llegó*), etc. E o reconhecimento destes processos só podem ser vistos com a prática do idioma, o que justifica a importância do desenvolvimento da língua em uso, em sala de aula. Bagno (2007) discorre que a fala e a escrita são heterogêneas, a primeira é representada, principalmente, pela diversidade dos falantes, a segunda pela diversidade de textos, que são apresentados em diferentes gêneros textuais a partir da intenção de produção.

Na próxima seção, caracterizamos a metodologia da pesquisa, descrevendo brevemente a coleção analisada, bem como os áudios encontrados.

METODOLOGIA

Para realizar a pesquisa, analisamos os três livros didáticos da coleção *Sentidos en lengua española*, de Luciana Maria Almeida de Freitas e de Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Os manuais integram o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD e foram financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A coleção foi destinada aos alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, e esteve disponível nas escolas públicas de Rio Grande, nos anos de 2018, 2019 e 2020.

Os livros foram divididos em quatro capítulos, cada um deles apresentando as seguintes seções: *El estilo del género*, *Entreculturas*, *Hay más*, *Síntesis léxico-gramatical* e *Cuestiones del ENEM comentadas*. As coleções também se dividem em outras seis subseções: *Páginas de abertura*, *En foco*, *Lee*, *Escucha*, *Escribe* e *Habla*. O foco da pesquisa era primeiramente na seção ‘*Escucha*’, mas como a maioria das seções apresentavam atividades de compreensão auditiva, com exceção de ‘*Síntesis léxico-*

gramatical e Cuestiones del ENEM comentadas’, observamos todas que continham audições.

As atividades de compreensão auditiva totalizam 45 gravações, os áudios mostravam diferentes dialetos do espanhol como, o peninsular, argentino, uruguaio, peruano, mexicano, salvadorenho, chileno e cubano, representando diferentes dialetos do espanhol. Seguindo-se Gerhart e Silveira (2009) e Gil (2002), realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, pois refletimos acerca das propostas auditivas disponíveis na coleção analisada; identificamos, transcrevemos e separamos por dialetos os aspectos fônicos presentes nas audições; e apresentamos propostas didáticas para desenvolver a oralidade, variação linguística e os aspectos fônicos do espanhol mediante gravações disponíveis na coleção analisada.

ANÁLISE DOS DADOS

No Quadro 1, apresentamos o total de atividades de compreensão auditiva, compreensão leitora, produção escrita e oral encontradas nos livros 1, 2 e 3 da coleção *Sentidos en lengua española*.

Quadro 1 - Relação de atividades

Coleção <i>Sentidos en lengua española</i>	Compreensão auditiva	Compreensão leitora	Produção escrita	Produção oral
Livro 1	24	96	36	19
Livro 2	10	160	31	42
Livro 3	11	148	43	36
Total	45	404	110	97

Fonte: As autoras

Conforme identificamos no Quadro 1, as atividades de compreensão auditiva recebem pouco espaço na coleção analisada, para o desenvolvimento da LE, em comparação com as demais habilidades linguísticas. Mesmo não se tratando de uma pesquisa quantitativa, ao relacionar a compreensão auditiva e a compreensão leitora, vemos que as atividades de escuta representam pouco mais de 10% das atividades totais de leitura, o que comprova a ênfase do ensino de línguas a partir da leitura.

As atividades de compreensão auditiva foram apresentadas em diferentes gêneros, como poema, reportagem, exposição oral, campanha publicitária, anúncio de rádio, conto,

resenha, música, notícia, discurso, documentário, resumo oral, apresentação institucional, dicionário on-line, vídeo denúncia, monólogo de humor, entrevista, vídeo currículo, relatório oral, apresentação em mesa redonda e apresentação de pôster. Além desta diversidade textual, vemos a diversidade linguística através de áudios que apresentam o espanhol peninsular, argentino, uruguaio, chileno, cubano, salvadorenho e peruano.

Apesar da pluralidade linguística vista nos áudios, a única atividade encontrada sobre a aspectos fônicos e variação linguística em espanhol, foi no livro 2, no gênero dicionário on-line. Na atividade, em que havia a fala de uma mulher argentina e de um homem mexicano, os alunos deveriam ouvir o áudio e responder à questão: “*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 as respostas do livro do professor, os alunos deveriam identificar o enfraquecimento na pronúncia do ‘d’ final na produção da argentina, porém a proposta exigia um conhecimento bem aprofundado dos alunos em relação aos aspectos fônicos do espanhol, pois ambos os locutores produziram o /d/ final de ‘diversidad’ de forma muito sutil, podendo, facilmente, ser entendida pelos estudantes como apagamento da consoante. No livro do professor, não foi sinalizada uma continuidade da atividade, nem mesmo havia outra questão para seguimento do exercício, o que enfatizou que, assim como esta proposta, a maioria das atividades auditivas presentes na coleção não tinha como foco o ensino da variação linguística, nem mesmo da compreensão auditiva em si, pois grande parte das atividades tinham como propósito a estrutura do gênero.

Na coleção *Sentidos en lengua española*, vemos de um lado, uma diversidade de gêneros textuais e uma ênfase de apresentar essa variedade textual, de outro, diversos áudios hispânicos mostrando a variedade de dialetos do espanhol, mas que não tinham como intenção a sua apresentação. Pensando neste contexto, analisamos detalhadamente cada um dos 45 áudios presentes nos livros, e identificamos os processos fônicos destacados no Quadro 2¹⁰.

10 Para mais detalhes sobre esta análise, ler Moraes (2022).

Quadro 2. 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
Elisão de /d/ em final de palavra ou em contexto intervocálico	16
Manutenção das vogais médias átonas /e/ e /o/	14
Aspiração de /s/	11
Distinção das palatais /ç/ e /j/	09
Distinção das fricativas /s/ e /θ/	06
Apagamento de /s/	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: (MORAES, 2022, p. 128)

Vemos que o Quadro 2 revela os aspectos fônicos identificados nos áudios dos livros 1, 2 e 3 da coleção analisada. O Quadro foi dividido em duas colunas, a primeira mostra todas as características fônicas que foram observadas nas gravações; a segunda representa a quantidade de registros de cada processo.

De acordo com o quadro, os cinco processos mais evidentes nas atividades de compreensão auditiva foram 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 elisão do /d/ (16).

Conforme observamos em Alvar (2009b), é característico do espanhol peninsular, argentino e uruguaio a elisão de /d/, o que pode justificar os registros de preservação (24) – (ex.: *identidad* > *identida*[d] e *apagado* > *apaga*[d]o) e de elisão (16) – (ex.: *realidad* > *realida*[Ø] e *amado* > *ama*[Ø]o), já que os dialetos chileno, mexicano, salvadorenho e peruano não apresentam esta característica, mas ainda assim há um número considerável dos dois fenômenos, representando a variação dos mesmos. De acordo com Lipski (2009) a redução das vogais médias /e/ e /o/ é percebida no espanhol argentino, mexicano e

uruguaio, mas não identificamos nenhum processo de redução nas audições, mas sim, um total de 14 registros de preservação das vogais (ex.: *el trabajo está pendiente* > *el trabaj[o] está pendient[e]*). Talvez a não ocorrência de tal processo esteja relacionada com as características dos locutores dos áudios (ex.: universitários, professores), o tipo de áudio (em muitos casos, leituras de textos) os gêneros usados nas atividades (ex.: poemas, contos, documentários).

Autores como Alvar (2009a, 2009b), Hualde *et al.* (2010) e Moreno-Fernández (2020) afirmam que o yeísmo é um processo fônico característico das variedades do espanhol da Espanha: castelhano, andaluz e canário, e do espanhol da América: argentino, chileno, cubano, salvadorenho, mexicano e uruguaio, o que justifica o aparecimento de 19 usos deste fenômeno (ex.: *pollo* > *po[j]o* e *poyo* > *po[j]o*), em relação à nove processos de distinção das palatais /k/ e /j/ (ex.: *pollo* > *po[k]o* e *poyo* > *po[j]o*), que ocorre no dialeto peruano, e no espanhol castelhano e canário.

Identificamos o total de seis registros das fricativas /s/ e /θ/ (ex.: *la casa azul* > *la ca[s]a a[θ]ul*), e o total de 33 no uso do seseo (ex.: *la casa azul* > *la ca[s]a a[s]ul*), o que corrobora com os estudos dos autores citados acima que indicam que o uso do seseo é particular de todos os dialetos latino-americanos, e também da variedade do castelhano, canário e do andaluz; no obstante, nesta última variedade, além do seseo, também são produzidos o ceceo e a distinção das fricativas¹¹. No que diz respeito ao /s/, observamos que ocorre a manutenção em 28 registros (ex.: *los hablantes son chilenos* > *lo[s] hablante[s] son chileno[s]*), aspiração em 11 (ex.: *las chicas llegaron atrasadas* > *la[h] chica[h] llegaron atrasada[h]*) e apagamento em três registros (ex.: *las calles están sucias* > *las calle[Ø] están sucia[Ø]*), o que mostra a variação do fenômeno de /s/ no espanhol.

Marusso (1995) estuda o enfraquecimento das oclusivas sonoras /b, d, g/ e /p, t, k/. O estudo foi realizado em Rosário, na Argentina, a autora argumenta que o processo de enfraquecimento é característico da região, nas audições observamos a produção na fala argentina e mexicana. Conforme vemos no quadro, ocorreram três produções aproximantes da oclusiva sonora /b/ (ex.: *vos* > [β]os), uma pronúncia da oclusiva sonora /d/ (ex.: *diversidad* > *diversida[ð]*) e uma produção da oclusiva surda /t/ (ex.: *ritmo* > *ri[ð]mo*). Nas manifestações, somente em duas foram identificadas que se tratava do espanhol argentino e uma do espanhol mexicano, já em duas realizações não foi possível

¹¹ De acordo com Hualde *et al.* (2010), em Sevilha, Córdoba e na região central da Andaluzia, emprega-se o seseo; já na região sul da Andaluzia e em Almeria não há o contraste entre a fricativa alveolar e interdental, dando lugar ao ceceo, no que resulta a produção apenas da fricativa interdental [θ]. A distinção fonológica entre essas fricativas ocorre no norte da Andaluzia.

observar o local dos locutores, pois não havia essa informação. Por último, observamos uma manifestação de /r/, em posição de onset inicial (ex.: *retrocedí* > [r]etrocedí), como vibrante simples, na voz de uma locutora peruana, nenhum dos autores consultados apresentam o processo como característico do espanhol peruano, porém foi identificado em uma das audições, o que mostra a variação da língua, quando a observamos em uso.

Na seção seguinte, sugerimos algumas atividades que podem auxiliar os docentes no tratamento dos aspectos fônicos e da variação em espanhol em sala de aula.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES À COLEÇÃO *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA* COM BASE EM MORAES (2022)

A partir dos processos fônicos encontrados nos CDs áudios dos livros 1, 2 e 3, elaboramos três propostas didáticas, a fim de instigar aos docentes de espanhol LE, o trabalho com a variação linguística e os aspectos fônicos do espanhol através de recursos auditivos disponíveis nos livros didáticos.

No planejamento das atividades, buscamos por exercícios dos livros e realizamos a complementação com atividades sobre a variação linguística e a percepção dos aspectos da língua; escolhemos três dos processos fônicos mais evidenciados nas audições e três temáticas referentes aos livros 1, 2 e 3, para realizar as propostas e manter uma concordância com os manuais, os temas e áudios já disponíveis, já que a intenção é a de complementação.

Considerando que os livros da coleção são escritos em espanhol, as propostas também foram apresentadas no referido idioma. Todas as atividades foram elaboradas especificamente para o estudo de Moraes (2022) e são apresentadas a seguir.

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

Libro 1 – Unidad 1: Una lengua, muchos pueblos

Atividade 1:

Objetivo da atividade: Mostrar a partir de uma atividade disponível na coleção, uma sugestão de como o livro e o professor poderiam abordar a variação linguística, primeiramente, dando a oportunidade para que o aluno busque conhecer o tema, e em seguida desenvolvê-lo em sala de aula; aproximar os alunos ao idioma, através da busca de co-

nhecimento da cultura, da diversidade linguística, dos tipos de variação, das diferenças léxicas e fonético-fonológicas apresentadas no espanhol.

Em primeiro lugar, propomos que o professor faça a leitura da seguinte citação, disponível no livro 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)

Em seguida, o professor poderia complementar a citação ampliando a discussão a respeito da diversidade:

Además de la diversidad cultural, las lenguas presentan una diversidad lingüística. Hualde et al. (2010) presentan 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.

Após a ampliação da discussão, recomendamos que o professor leia aos estudantes a atividade a ser pesquisada para o projeto, disponível em 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**.”

Dando continuidade à proposta, sugerimos a seguinte atividade aos estudantes:

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

Para contribuir com o objetivo da pesquisa, acrescentamos as seguintes atividades aos discentes:

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

b) *Investiga a respecto de la variación regional, variación social, variación histórica y variación del estilo; trae ejemplos de variación léxica 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.

Vimos que até o momento não houve explicação aos alunos dos tipos de variação linguística, na proposta; sugerimos que, primeiramente, o professor solicite aos estudantes que busquem informações sobre o tema y apresentem sua pesquisa aos companheiros de aula. Pensamos em desenvolver o conteúdo desta forma, para instigar ao aluno a se apropriar mais do tema. Ao final das apresentações, o docente pode realizar uma sistematização do conteúdo, mostrando outros exemplos, com a finalidade de complementar as informações e apresentar um *feedback* das investigações e apresentações.

Depois da pesquisa e apresentação feita pelo grupo e da sistematização do professor, solicitamos que o professor desenvolva as atividades 2 e 3.

Objetivo das atividades: praticar a oralidade através de discussões das temáticas, atentar para a produção das consoantes <ll>, <y>; identificar a variação na pronúncia; descrever o tipo de variação.

Atividade 2:

Depois das apresentações e com a compreensão da variação linguística do espanhol, passamos para a próxima atividade:

Primeramente, se 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 no livro temos as seguintes perguntas:

- 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.
jugar*

*III – La niña volvió a casa a
sola.*

*II – La niña se alejó sin importarse.
por ser*

*IV – La niña sintió tristeza
negra.*

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

Complementaremos com as propostas a seguir:

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 célula, 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 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 a fondo’. Además, comenta si la expresión ‘respira, después habla’ tiene el mismo sentido.*

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 das atividades: refletir sobre os temas trabalhados na unidade: cultura, identidade e diversidade; discutir a mensagem da campanha; observar o apagamento de <d> final em gravações de leitura e em frases; comparar as diferenças de percepção de sons nos textos auditivos; perceber a preservação do som da consoante <d> no locutor (2), e também na manifestação do locutor uruguaio; verificar que a variação pode ocorrer na fala do mesmo falante, tanto apagando como preservando o <d>; observar que a elisão pode aparecer em final de palavra e em contextos intervocálicos.

Atividade 1:

Como primeira atividade, solicitamos que o professor faça uma revisão das temáticas trabalhadas na unidade 2 do livro 2, a partir da seguinte proposta.

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

Depois, recomendamos que o professor solicite que os estudantes escutem a gravação 4, do livro 2 e realizem a atividade ‘b’.

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 pronun-*

ciación de la ‘-d’ final?’ (p. 55)

Dando continuidade às atividades, solicitamos que os alunos escutem o áudio 13, do livro 1, e façam o seguinte.

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 del sonido referente a 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 seguir, sugerimos que os estudantes desenvolvam a atividade 2.

Actividad 2: Escucha la pista 20 (libro 1, p. 121). El audio presenta el texto “El descubri-

miento”, del uruguayo Eduardo Galeano, después, contesta a las preguntas:

No livro, aparecem as seguintes perguntas:

- 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 com as propostas a continuação:

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’.*

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

Libro 3 – Unidad 4: Nuestra América, nuestra África

Objetivo das atividades: perceber a crítica das atitudes humanas e do contexto social; promover uma discussão em sala de aula sobre os temas; identificar a variação na fala do escritor quanto à preservação e aspiração de /s/.

Para dar início à proposta didática, sugerimos a realização da atividade 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.

Após escutar o poema *Primeras letras*, realiza as seguintes atividades:

- a) *Comenta con tus colegas qué mensaje transmite 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 seguir, o professor deve solicitar que os estudantes voltem à gravação e escutem a segunda parte, o poema *La historia que pudo ser*, a fim de responder às seguintes perguntas.

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 sonido representado por el 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 sobre el resultado encontrado y una reflexión sobre el poema.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa possibilitou-nos a observação do tratamento da variação linguística e dos aspectos fônicos do espanhol, a partir da análise de atividades de compreensão auditiva presentes na coleção *Sentidos en lengua española*.

Em geral, a coleção aborda temas muito importantes para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, por tratar de questões sociais como identidade, diversidade, racismo, violência obstétrica, violência infantil, entre outros; também tem como foco apresentar a língua espanhola através da cultura e história, relacionando-a com outras áreas de ensino, prática que aproxima o aluno da língua em aprendizagem.

Através da análise das atividades de compreensão auditiva, concluímos que a coleção utiliza os áudios, prioritariamente, para exemplo do gênero trabalhado na unidade; esta constatação deu-se a partir da análise dos manuais e dos livros didáticos destinados aos professores, que apresentavam o gabarito e o objetivo de cada atividade. Por se tratarem de exemplos de gêneros, muitas das propostas não requisitavam a compreensão em si do texto oral, o que não dialoga com nossa perspectiva de ensino de espanhol a partir da compreensão auditiva, pois se o aluno não tem a possibilidade de entender, de fato, o que ouve, raramente ele terá a propriedade de discriminar e compreender os aspectos da língua estrangeira.

Outro fator observado foi que apesar de a coleção mostrar áudios com uma variedade de dialetos do espanhol, os mesmos não foram pensados para esta finalidade, pois apenas um único exercício solicitava a diferenciação da fala de duas variedades do espanhol. Acreditamos que por se tratar da única atividade sobre esta característica da língua, ela deveria ter recebido uma atenção maior, com mais aprofundamento, mais exemplos reais da língua, mostrando a heterogeneidade do espanhol.

Heterogeneidade que pode ser vista através dos aspectos fônicos registrados nas gravações. Nosso intuito não é o de que os professores de LE descrevam detalhadamente os processos linguísticos presentes nas audições de livros didáticos, mas que utilizem os recursos disponíveis na sala de aula, ou seja, os manuais e os áudios disponíveis nos CDs, para trabalhar a LE com falas reais da língua, com recursos que apresentem as possibilidades de uso linguagem do idioma e mostrem as suas particularidades.

Ao propor as atividades de complementação dos livros, pensamos em práticas que abrangessem a reflexão da audição, a fim de compreender o texto oral, desenvolvessem a oralidade em sala de aula, por meio de discussões sobre as propostas, abordassem a variação linguística e os aspectos fônicos variáveis do espanhol, para que os alunos observassem os processos que ocorrem na língua. Compreendemos que as propostas podem ser utilizadas tanto para complementar a coleção analisada como também para

complementação de outros manuais didáticos do espanhol, já que o objetivo não é que o professor utilize em sala de aula nomenclaturas ou termos técnicos da fonética/fonologia do espanhol, mas que, em sua prática, empregue recursos que permitam ao discente reconhecer estas diferenças e particularidades da língua.

REFERÊNCIAS

ABELLA, Rosa María 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.

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

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

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. 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. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ensino médio. 2000. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 11 mar. de 2022.

BRISOLARA, Luciene Bassols. Fonemas, sonidos y letras. In: BRISOLARA, Luciene Bassols; SEMINO, María Josefina Israel. **¿Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CUBILLO, Patricia Córdoba; KEITH, Rossina Coto; SALAS, Marlene Ramírez. La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y
Revista X, v. 17, n. 3, p. 1002-1030, 2022.

actividades. Revista Electrónica “**Actualidades Investigativas en Educación**” [en línea]. 2005, 5(1), 0. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750107>. Acesso em: 14 abril de 2021.

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

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

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **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.

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_CELM_2014_1_01.pdf. Acesso em 28 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

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

LIPSKI, John M. **El español de américa**. 6º ed. Madrid: Cátedra lingüística, 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, Carlos; ARRUDA DE MOURA, Sergio; DELGADO, Alfredo. 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.

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

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. 2022. 155 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2022.

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, Marcela Ortiz. A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira. Revista **PROLÍNGUA**, 3, n.1. (2009). Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13414>. Acesso em: 28 set. 2020.

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.

Recebido em: 17 mar. 2022.

Aceito em: 23 mai. 2022.