

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Ensino de Espanhol

Aline de Araujo Torres Gabriel

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO:
A oralidade em um contexto Militar

Rio de Janeiro
2024



Aline de Araujo Torres Gabriel

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO:

A oralidade em um contexto Militar

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em ensino de espanhol

Orientadora Professora Dra. Andrea Galvão de Carvalho

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

G118 Gabriel, Aline de Araujo Torres

Análise de material didático: a oralidade em um contexto Militar /
Aline de Araujo Torres Gabriel. - Rio de Janeiro, 2024.

27 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso
(Especialização em Ensino de Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-
Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Andrea Galvão de Carvalho.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas –
Estudo e ensino. 3. Análise do discurso. 4. Oralidade. 5. Material
didático. I. Carvalho, Andrea Galvão de. II. Colégio Pedro II. III.
Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Aline de Araujo Torres Gabriel

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO:
A oralidade em um contexto Militar

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em ensino de espanhol

Aprovado em: 06/06/24.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Andrea Galvão de Carvalho (Orientadora)
Colégio Pedro II

Patrícia Ruel de Oliveira
Colégio Pedro II

Natacha Dionisio de Souza
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2024

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO:

A oralidade em um contexto Militar

Aline de Araujo Torres Gabriel

Resumo: Este trabalho visa analisar as atividades com foco na oralidade de duas coleções de língua espanhola usadas como material didático no curso de idiomas de uma Força Armada. Sendo assim, analisaremos o lugar ocupado pelas atividades de produção e compreensão oral nas duas coleções, verificaremos a presença dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) nestas atividades e quais variedades linguísticas serão adotadas. Para isso, adotaremos as seguintes perguntas que direcionarão nossa pesquisa: (i). Qual o lugar ocupado por atividades voltadas à oralidade nas coleções analisadas?; (ii) Qual/Quais variedades linguísticas são privilegiadas nos materiais didáticos em questão? (FANJÚL, 2011) e; (iii) c. Quais gêneros discursivos são encontrados nas atividades orais propostas nos materiais didáticos analisados? (BRUNO,2010). Verificamos o privilégio dado à variedade espanhola, a prevalência de textos não-autênticos e a dificuldade de categorização dos gêneros discursivos (ÁLVARES; PREUSS, 2015) nas duas coleções.

Palavras-chave: material didático; oralidade; gêneros discursivos; ensino.

ANÁLISIS DE MATERIAL DIDÁCTICO:

La Oralidad en un Contexto Militar

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las actividades con enfoque en la oralidad en dos colecciones de lengua española usadas como material didáctico en el curso de idiomas de una Fuerza Armada. De este modo, analizaremos el lugar ocupado por las actividades de producción y comprensión oral en las dos colecciones, verificaremos la presencia de géneros discursivos (BAKHTIN, 2003) en estas actividades y cuáles variedades lingüísticas se adoptarán. Para ello, adoptaremos las siguientes preguntas que direccionarán nuestra investigación: (i) ¿Cuál el lugar ocupado por las actividades dirigidas a la oralidad en las colecciones analizadas? (ii) ¿Cuál/Cuáles variedades lingüísticas son privilegiadas en los materiales didácticos en cuestión? (FANJÚL, 2011) Y; (iii) ¿Cuáles los géneros discursivos que presentes en las actividades orales propuestas en los materiales didácticos analizados? (BRUNO,2010). Verificamos el privilegio dado a la variedad española, al predominio de texto no autentico y a la dificultad de categorización de los géneros discursivos (ÁLVARES; PREUSS, 2015) en las dos colecciones.

Palabras clave: material didáctico; oralidad; géneros discursivos; enseñanza.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar as atividades, com foco na oralidade, de duas coleções de língua espanhola, usadas como material didático no curso de idiomas de uma Força Armada¹. A instituição em questão oferta dois cursos por semestre e optamos como recorte de nossa pesquisa o Curso 1², por ser o curso reformulado e que, por tal motivo, passou por mudanças de material didático. Os materiais analisados neste artigo serão: a coleção *Vente* (usada no primeiro semestre de 2023) e a coleção *Aula Internacional Plus* (adotada no segundo semestre do mesmo ano).

Desta forma, analisaremos o lugar ocupado pelas atividades de produção e compreensão oral nas duas coleções, verificaremos a presença dos gêneros discursivos nestas atividades e compararemos os dados obtidos nos materiais analisados. Para isso, adotaremos as seguintes perguntas que direcionarão nossa pesquisa:

- a. Qual o lugar ocupado por atividades voltadas à oralidade nas coleções analisadas?
- b. Qual/Quais variedades linguísticas são privilegiadas nos materiais didáticos em questão?
- c. Quais gêneros discursivos são encontrados nas atividades orais propostas nos materiais didáticos analisados?

Cabe dizer que o curso ofertado é na modalidade a distância (EaD), o que exige maior autonomia do estudante. Outro dado importante a se ter em conta é que o público-alvo do curso são os militares que vão em missão ao exterior e, por tal motivo, foca-se nas habilidades orais. O que observamos é que muitas vezes o maior contato que o nosso aluno tem com a língua é através do material didático, o que justifica a relevância de nossa pesquisa em analisar as atividades voltadas à oralidade nas coleções abordadas pelo curso.

Este trabalho está organizado em 6 seções: a primeira traz uma introdução sobre o que trataremos no presente artigo. A segunda seção traça um breve panorama de como a oralidade foi percebida em diferentes metodologias e abordagens de ensino de línguas ao longo dos tempos. Em seguida, na seção três, discutimos as escolhas de determinadas variedades linguísticas do espanhol para o ensino dessa língua. Na quarta seção discorremos sobre nosso entendimento sobre os gêneros discursivos, ensino de gêneros orais e uso de materiais autênticos no ensino de espanhol. Na quinta seção detalhamos a nossa metodologia de pesquisa e na sexta seção trazemos as nossas análises e resultados da presente pesquisa. Por fim, arrematamos este trabalho com nossas considerações finais nas quais apresentamos um resumo de nossas análises.

2 A presença da oralidade no ensino de línguas

Nesta seção, nosso intuito é traçar um panorama sobre como a competência oral foi tratada dentro das metodologias e abordagens de ensino de línguas. Não temos o objetivo de comentar como se deu a oralidade em todos os métodos, porém daremos destaque àqueles que entendemos como mais relevantes dentro dos estudos linguísticos.

A primeira metodologia de ensino de línguas da qual temos conhecimento é o *Método Gramática e Tradução*. Como a própria nomenclatura já aponta, baseava-se em atividades voltadas para a tradução de textos (muitas vezes literários), aprendizagem de gramática e ensino de vocabulário. A oralidade consistia na leitura em voz alta das frases que os alunos tinham que traduzir (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Com o passar do tempo, surge a necessidade de desenvolver as habilidades orais na língua a ser aprendida. Surge então o *Método Direto*, que leva este nome por prever um trabalho direto com a língua-alvo sem a mediação da língua materna, ou seja, criava-se um

¹Optamos por não identificar a Força Armada por questões burocráticas.

²Chamaremos assim o curso inicial, para evitar usar a nomenclatura usada na Força Armada em questão.

ambiente monolinguístico em que só era possível falar na língua-alvo. Posteriormente, com o advento da Segunda Guerra Mundial, surge o *Método Audiolingual* ou *Método do Exército*, que consistia em repetições e memorização de frases prontas. A intenção era de que a pronúncia deveria ser a mais próxima de um falante nativo da língua-alvo (RICHARDS; RODGERS, 1986).

De acordo com Silva (2022), os próximos métodos a surgirem levavam em consideração a abordagem cognitiva, a saber, o *Método do Silêncio*, *Sugestopédia*, *Método de aprendizagem comunitário* e o *Método de Abordagem Física*. Com relação à oralidade, podemos ver nestes métodos o uso da língua materna como facilitadora da aprendizagem, atividades com repetições de áudios e até mesmo atividades que relacionam fala e ação.

A próxima abordagem a surgir é a Comunicativa. Esse modelo de ensino surge da necessidade de desenvoltura dos alunos em contextos não previstos em sala de aula. Parte do princípio de autenticidade e adaptação. Nesta abordagem, criam-se situações de uso próximos aos usos linguísticos reais e privilegia-se o uso de materiais autênticos³ em sala de aula a fim de promover mostras linguísticas reais. Ou seja, trabalha-se a competência oral dentro de situações possíveis no mundo real, utiliza-se áudios de gêneros textuais comuns ao cotidiano e o principal objetivo é promover a comunicação entre os envolvidos.

Por fim, segundo Kumaravadivelu (2006), atualmente estamos na era do Pós-método, ou seja, um não-método, o que significa que temos um ensino pautado no resultado de todos os métodos que vieram anteriormente. Integra recursos que podem ter sido utilizados em cada método adequando-os às necessidades de cada grupo de alunos.

3 Variedades linguísticas e o ensino de línguas

Ao pensarmos no ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional, uma pergunta muito comum é “Que variedade de espanhol ensinar?”. Isso significa que geralmente pensamos na variação linguística desde o ponto de vista geográfico uma vez que o espanhol, como qualquer outra língua, é variável e apresenta uma multiplicidade de manifestações geolectais. Além do ponto de vista *geográfico* há a variação linguística do ponto de vista *social* (variação relacionada a grupos sociais) e do *histórico* (variações que acontecem ao longo do tempo).

Ponte (2010) afirma que, com o intuito de responder à pergunta pleiteada no primeiro parágrafo, surge nos anos 90, a ideia de que os alunos devem aprender um “*español estándar*”. Esse entendido pela Real Academia Espanhola como “tipo, modelo, norma, patrón o referencia” de língua, livre de regionalismos que poderiam comprometer a inteligibilidade da conversação.

Vale pontuar que língua padrão é aquela falada por grupos dominantes desde o ponto de vista econômico, político ou cultural. O que significa que a padronização da língua não possui um caráter linguístico, mas sim social, já que se relaciona com atividades e instituições de prestígio. Dessa forma, a variedade padrão tem a ver com como ela é vista dentro de uma sociedade e como se relaciona aos espaços de poder em que está inserida. Em convergência, Fanjúl (2011) descreve um processo de “padronização policêntrica” que se apoia nos usos de prestígio local, ou seja, o espanhol possui diferentes centros de padronização tanto na América quanto na Europa.

De acordo com Ponte (2010), a forma como se ensina uma língua está baseada em variedades de prestígio, que têm a ver com as relações de poder em que estão inseridas. Assim como também afirma Kuramavadivelu (2003, p.30) “uma variedade é considerada padrão

³Entendemos por material autêntico aquele que é produzido sem fins didáticos.

apenas porque é falada por aqueles que controlam os centros de poder social, político e cultural dentro de uma nação”.

Paraquett (2009) nos traz um dado importante ao declarar que no Brasil existem preconceitos com relação às variedades latinoamericanas da língua espanhola, o que, para a autora, seria um empecilho para o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola no país. A autora critica o ensino de variedades linguísticas hegemônicas dentro da própria América Latina, pois isso não difunde a variação linguística e cultural da língua espanhola. Segundo a autora, o professor de espanhol deve ter compromisso com a diversidade cultural e linguística do idioma e promovê-la em suas aulas:

Así pues, la propuesta de Pizarro de clasificar América Latina en siete áreas culturales puede llevar a los profesores de español en Brasil que tenemos compromiso con la variación lingüística y cultural de este idioma, a incorporar elementos culturales hasta entonces lejos de nuestros objetivos y de nuestras clases, puesto que, si tengo la pretensión de aprender y enseñar español a brasileños, ya no puedo limitarme a las variaciones latinoamericanas de los grandes centro culturales, como son, por ejemplo Argentina, Chile y México. Ya no puedo limitarme a trabajar con discursos y lenguajes hegemónicos dentro de América Latina, como es, por ejemplo, el discurso literario. (PARAQUETT, 2009, p.10)

Somado a isso, podemos citar uma supervalorização ao que é europeu, daí a expansão do espanhol ibérico também. Podemos dizer que esta difusão se dá principalmente através dos materiais didáticos de espanhol, pois muitos são produzidos na Espanha. Além disso, faz parte da política linguística espanhola a propagação da “sua língua e cultura” através de instituições públicas como a Real Academia de la Lengua Española (RAE) e do Instituto Cervantes, ambos com presença expressiva no Brasil.

4 Os Gêneros discursivos

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros não é algo novo, uma vez que Platão, o filósofo, observava o comportamento dos gêneros literários. Já quando nos referimos aos estudos linguísticos, os gêneros são analisados desde uma perspectiva discursiva. De acordo com Maingueneau (2001), o discurso é: (i) uma estrutura para além da frase, já que movimenta construções que pertencem a outra ordem que não a da oração e; (ii) orientado, pois além de ser entendido sob uma perspectiva assumida pelo falante possui uma intenção discursiva.

Ainda de acordo com o último autor, o discurso é conduzido e só adquire sentido dentro de outros discursos. O que converge com o que diz Orlandi (2000). Para a autora o discurso também é assumido por um sujeito, ou seja, sempre remeterá a um “eu”, com suas próprias ideologias, referências pessoais, espaciais, temporais, suas atitudes em relação ao que se diz e à pessoa a quem se dirige.

Assim como Maingueneau, Bakhtin (2003) apresenta uma visão sócio-histórica e dialógica dos gêneros. O autor afirma que todas as atividades humanas se relacionam ao uso da língua, que é executada através de enunciados que podem ser orais ou escritos. Por tal motivo, não é possível pensar em gêneros discursivos sem relacioná-los ao contexto social e às atividades humanas. Bakhtin (2003) também entende o gênero como uma forma concreta e histórica, que está presente em todas as manifestações discursivas, dado que o discurso se realiza em forma de enunciados que sempre são construídos em determinados gêneros (orais ou escritos). Em consonância, Lopes - Rossi (2012, p. 230) afirma:

As propriedades típicas de qualquer produção de linguagem (gênero discursivo) só podem ser descritas se considerados: o contexto sócio-histórico, que, de modo geral, determina todas as propriedades sociocomunicativas do gênero – condições de produção, de circulação e recepção, propósito comunicativo, temáticas possíveis -; os elementos composicionais verbais e não verbais e, ainda, o estilo.

Desta forma, podemos afirmar que os diferentes gêneros organizam nossos discursos e se relacionam à situação comunicativa, à posição social e às relações interpessoais. Entendemos como situação comunicativa o momento imediato em que o gênero discursivo se materializa em texto numa situação real de uso (KOCH, 2001). Outra informação importante a se pontuar, é que como os gêneros discursivos apresentam caráter sócio-histórico, estão em constante reformulação, ou seja, suas formas são “bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

4.1 Os gêneros orais no ensino de línguas

Antes de falarmos especificamente sobre os gêneros discursivos orais, cabe lembrarmos que segundo Bakhtin (2003), os gêneros primários surgem na comunicação mais imediata e espontânea e os gêneros secundários são aqueles que surgem nas esferas mais elaboradas da comunicação através da incorporação e reelaboração de diversos gêneros primários. A partir deste entendimento sobre gêneros, concebemos a proposta de Bruno (2010) que sugere que o trabalho com a oralidade se dê a partir de gêneros secundários, que podem ser encontrados, inclusive, no material didático do professor.

Bruno (2010) propõe que os gêneros orais sejam agrupados seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (1998 apud Marcuschi 2008) que sugerem “as sequências didáticas” como ferramenta para desenvolver satisfatoriamente a expressão oral e escrita dos estudantes. Os autores definem as sequências didáticas como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. Eles desenvolvem uma noção de gênero como um instrumento de comunicação, ou seja, um instrumento para atuar discursivamente, proporcionando o uso real da linguagem por meio de textos, logo, através dos gêneros.

A proposta de Bruno (2010) prevê três grupos. Cabe dizer que esse agrupamento se dá em função de um certo número de regularidades linguísticas e correspondem a três critérios, que são:

1) As finalidades sociais, ou seja, os domínios sociais de comunicação: têm a ver com as grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, abrangendo os domínios essenciais de comunicação tanto escrita quanto oral em nossa sociedade;

2) As diferentes tipologias, ou seja, a maneira como esses textos se organizam (descrição, narração, argumentação...) e;

3) O agrupamento de diferentes gêneros que estão ligados às capacidades de linguagem dominantes (às diferentes tipologias) como, por exemplo, os gêneros conto e fábula agrupados dentro da tipologia narrativa.

O quadro abaixo apresenta os agrupamentos constituídos em função desses três critérios:

Figura 1 – Agrupamento dos gêneros orais

Agrupamento de gêneros orais		
Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros orais
Cultura literária ficcional	Narração: Mimesis da ação através da criação da intriga	Conto Fábula Narrativas de aventura, ficção científica, enigma Conto paródico
	Descrição de ações: Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções
Instruções e prescrições	Relato: Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, de viagem Testemunho Notícia Reportagem
Documentação e memorização de ações humanas	Exposição: Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Seminário Conferência Entrevista de especialista Resumo de textos expositivos e explicativos Relatório científico e de experiência
Transmissão e construção de saberes	Argumentação: Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Reclamação por telefone Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa e de acusação

Fonte: Coleção explorando o Ensino Médio, p.225 (2010).

É importante dizer que os agrupamentos, assim definidos, não são imutáveis, o que significa que a classificação de um gênero em mais de um agrupamento é possível. O que entendemos é que, para o trabalho didático com os gêneros, alguns podem funcionar como modelo para cada agrupamento. Cabe lembrar que os gêneros orais também podem aparecer na forma escrita, como é o caso de alguns que aparecem na proposta de agrupamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como, por exemplo, o gênero entrevista.

4.2 O uso de gêneros autênticos

Ler um texto, compreender uma música, entender uma entrevista, entre outros, são práticas comuns no nosso dia-a-dia, e que também podem estar presentes na escola. Ao serem introduzidas na sala de aula, estas atividades podem trazer uma maior motivação para os alunos, o que pode favorecer o processo de aprendizagem. Sendo assim, a ‘realidade’ faz do material autêntico um ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Cabe aclarar que entendemos o material autêntico como uma amostra de linguagem produzida em um contexto de comunicação genuíno, ou seja, não voltada para o ensino de línguas (NUNAN, 1999). Coelho (2011) sinaliza que o uso de materiais autênticos pode despertar no aluno um sentimento de satisfação ao conseguir compreender informações presentes neles. Além de todo o exposto, os referidos materiais trazem a linguagem utilizada na comunicação real, com características e objetivos que não são pedagógicos, o que promove a percepção da natureza dinâmica e interativa da linguagem (McCARTHY; CARTER, 1994). Para Boxer; Pickering (1995) outra contribuição significativa do uso desses materiais autênticos é a de suprir a falta de contextualização dos livros didáticos.

Em suma, podemos dizer que o objetivo de utilizar materiais autênticos em sala de aula é fomentar o contato dos alunos com amostras possíveis de língua real, apresentando-os a discursos que não sejam artificiais.

5 Metodologia

Primeiramente, é importante apresentar os *corpora* da nossa pesquisa. Ele está constituído de atividades voltadas à compreensão e produção oral presente em dois volumes das coleções *Vente* (editora Edelsa, Madri, 2014) e *Aula Internacional Plus* (editora Difusión, Barcelona, 2020). Ambas coleções foram usadas como material didático do curso de espanhol ofertado por uma Força Armada. A referida instituição militar oferece dois cursos por semestre, porém analisamos somente as atividades referentes ao Curso 1, por ser o primeiro curso a ser reformulado. No primeiro semestre de 2023, foi utilizada a coleção de livros didáticos *Vente*, sendo necessários os livros *Vente 1* e *Vente 2* (usado até a metade). Já no segundo semestre do mesmo ano foi usada a coleção *Aula Internacional Plus Livro 1* e metade do livro 2. Ressaltamos que as duas coleções possuem três volumes, porém só os dois livros iniciais serão analisados, uma vez que são os utilizados no Curso 1.

No que se refere à escolha das atividades voltadas à oralidade, optamos por esse recorte por ser o foco de muitos alunos do curso, uma vez que o seu público-alvo são militares que podem estar designados para missão ao exterior (muitas vezes em países da América do Sul). Outra característica é que, por ser um curso EaD, o militar-aluno adquire o material e estuda de forma autônoma, tendo encontros síncronos quinzenais com o tutor para práticas orais. Ou seja, muitas vezes a mostra linguística com a qual o aluno tem contato é com as apresentadas no material didático, o que justifica a relevância de nossa pesquisa em analisar as atividades voltadas à oralidade nessas coleções.

Com o objetivo de obter respostas aos questionamentos propostos por nossa pesquisa, analisamos individualmente cada atividade, de acordo com o seguinte passo-a-passo: Primeiramente identificamos se a atividade se tratava de compreensão ou produção oral. Desta forma, para as atividades de compreensão oral observamos: (i) se seu foco estava na pronúncia, na entoação ou na compreensão; (ii) qual gênero discursivo está presente; (iii) qual variedade linguística da língua espanhola e, por último; (iv) se a atividade usava texto autêntico ou não. Já para as atividades de produção oral verificamos: (i) se seu foco estava na comunicação ou na pronúncia e; (ii) qual o gênero discursivo presente na atividade em questão.


De acordo com Aquino e Haupt (2014, p.306) as atividades voltadas à oralidade podem estar centradas no uso (comunicação) ou na forma (pronúncia). Quando o foco é o uso, ou comunicação, o objetivo é levar o aluno a usar a língua oral de forma comunicativa. Nunan (1989, p.10) nomeia esse tipo de atividade como tarefas comunicativas. Pois para o autor, elas são “uma parte do trabalho com a segunda língua em sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação, focando sua atenção no sentido ao invés da forma”. Já quando o foco da atividade está na pronúncia, o objetivo é conhecer as

características do sistema fônico da língua. Para Zanón (1995 apud Romanelli, 2009, p.76) essas atividades são denominadas pedagógicas facilitadoras, pois são atividades que não objetivam uma prática comunicativa, mas sim repetição de palavras, entre outros.

Figura 2 - Atividade de compreensão oral

12. UN DÍA POR MADRID: ¡VIAJE DELICIOSO!

VEAMOS EL VIDEO

A.  10 Ve el vídeo y responde a las preguntas sobre cada plato.

Chocolate caliente con churros

1. ¿En qué momento del día lo toma la gente?
2. ¿Qué lleva la masa de los churros?
3. ¿Qué diferencias hay entre los churros de España y los de América Latina?

Cocido madrileño

4. ¿Qué ingredientes lleva este plato?
5. ¿Es un plato único? Justifica tu respuesta.

Patatas bravas

6. ¿En qué momento del día es típico comer esta tapa?
7. ¿Qué lleva?
8. Escribe dos características de la salsa brava.

Fonte: Coleção Aula Internacional, Livro 1. p.111 (2020)

Colocamos a tabela da seguinte atividade para ilustrar:

Tabela 1 - Atividade de compreensão oral

COMPREENSÃO ORAL	
Atividade 12 ^a	
Foco:	Compreensão
Gênero discursivo:	Vlog
Variedade linguística:	Espanhola
Texto Autêntico:	Sim

Fonte: A autora (2024)

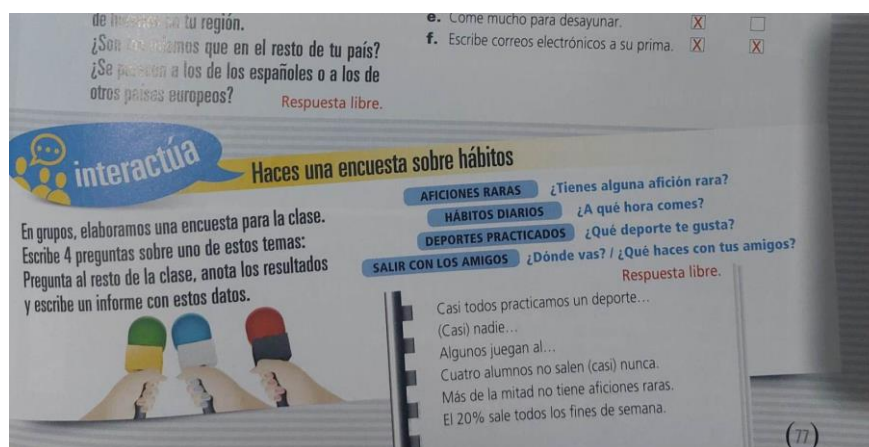
A atividade de compreensão oral em questão fecha a unidade 7 (livro 1) que tem como título a frase ¡A comer! Nessa unidade são trabalhados recursos léxicos referentes aos alimentos, maneira de cozinhar, recipientes e utensílios usados nessa prática, entre outros. Ademais, são trabalhados recursos comunicativos como, por exemplo, falar sobre hábitos gastronômicos, como pedir e dar informações sobre comidas, além de como fazer pedidos em restaurantes. Desta forma, a atividade está contextualizada dentro dos objetivos da unidade.

Essa atividade está constituída de um vídeo do gênero *vlog* com duração de cinco minutos e 25 segundos no qual uma influencer faz um tour por diferentes restaurantes da cidade de Madri. Durante o *tour*, a influenciadora apresenta diversidades de comidas que podem ser encontradas na cidade. As perguntas da atividade são baseadas na fala da vlogueira e estão divididas de acordo com os restaurantes em que ela está. Portanto, acreditamos que o foco da atividade está na compreensão, uma vez que os alunos precisam compreender o que é dito para responder às perguntas feitas sobre o texto. Com relação à nossa classificação do

vídeo no gênero *vlog*, o classificamos assim por apresentar características do atual gênero que circula em mídias digitais em que uma pessoa conversa com seus seguidores através de uma câmera. A variedade espanhola foi possível definir devido às realizações fonéticas como, por exemplo, a distinção de fonemas entre as letras “s”, “z” e “c”. Por último, é possível afirmar tratar-se de um texto autêntico, pois o mesmo circula no canal de Youtube da influenciadora.

Já com relação às atividades de produção oral, analisamos se o foco estava na pronúncia (atividades de repetição de palavras ou sentenças, por exemplo) ou na comunicação com os outros alunos e qual o gênero discursivo estava presente na atividade. Apresentamos a seguinte tabela que ilustra a nossa análise:

Figura 3 – Atividade de produção oral



Fonte: Coleção Vente, Livro 1, p.77 (2014)

Tabela 2 – Atividade de produção oral

PRODUÇÃO ORAL Atividade 12C	
Foco:	Comunicação
Gênero Discursivo:	Enquete

Fonte: A autora (2024)

A atividade de produção oral em questão consta da seção *Interactúa* da unidade 6 do livro 1 da coleção Vente. Essa unidade trata de hábitos, gostos e preferências, expressar frequência com a qual se realiza determinada atividade e vocabulário destinado ao campo semântico dos esportes. Essa atividade de produção oral fecha a unidade 6 e tenta abranger diferentes conteúdos vistos na unidade.

Trata-se de uma tarefa em grupos, em que os alunos devem elaborar uma enquete com 4 perguntas contemplando os seguintes tópicos: passatempos estranhos, hábitos diários, esporte que pratica e saída com os amigos. Os alunos devem perguntar uns aos outros e depois elaborar um informe com os dados da enquete. Acreditamos que o foco dessa atividade esteja na comunicação entre os alunos, uma vez que eles precisam interagir entre si e não há ênfase na pronúncia de palavras, por exemplo.

6 Discussões e resultados

Nesta seção trataremos das análises das atividades de compreensão oral e produção oral nas duas coleções de material didático avaliadas. Iniciaremos com os resultados obtidos na coleção *Vente* e, posteriormente, na coleção *Aula Internacional Plus*.

6.1 Coleção Vente

A coleção *Vente* é composta de 3 livros (*Vente* 1, 2 e 3), seus autores são Fernando Marín e Reyes Morais, é da editora espanhola Edelsa e seu ano de publicação é 2014. Analisamos o livro do professor e um fato nos chamou a atenção: não apresenta visão de língua, tampouco metodologia aplicada, porém pelas atividades propostas acreditamos tratar-se da metodologia comunicativa. Somente apresenta uma *Guía Metodológica* na qual explica como o professor deve trabalhar as sessões do livro.

Cada livro apresenta 14 unidades que estão divididas em lições. Cada lição apresenta a seguinte estrutura:

- a) **Escucha:** seção que inicia cada lição e está composta de um áudio e respectivos exercícios. Seu foco é exercitar a compreensão auditiva.
- b) **Escribe:** Seção voltada para trabalhar a habilidade escrita.
- c) **Comunica:** Seção voltada à prática da habilidade oral.
- d) **Interactúa:** Seção voltada à interação entre os alunos. Em grande parte das vezes há atividades voltadas à habilidade oral, mas não é exclusiva desta habilidade.

Ao final de cada unidade há as seguintes seções fixas:

- a) **Gramática:** como o nome já diz o foco está em treinar, através de exercícios, os tópicos gramaticais estudados na lição.
- b) **Recursos,** onde de acordo com o guia metodológico estão os conteúdos tidos como úteis para o bom desenvolvimento de ações comunicativas.
- c) **Actúa,** na qual estão reunidos todos os conteúdos apresentados anteriormente na unidade y que “se activan dentro del contexto de una acción comunicativa concreta” (p.175).
- d) E por fim a seção **Conoces** que se centra nos conteúdos culturais, de acordo com a coleção, “muy variados relacionados a Hispanoamérica o España” (p.175)

Com relação às atividades voltadas para a oralidade, observamos que elas aparecem em lugares bem demarcados nesta coleção. As questões de compreensão oral geralmente se localizam na seção *Escucha*, já as atividades de produção oral estão presentes nas seções *Comunica* e *Interactúa*. Verificamos, nos dois livros analisados, 97 questões de compreensão oral e 112 questões de produção oral discriminadas conforme tabelas que virão a seguir.

Tabela 3 - Atividades de Compreensão Oral da Coleção Vente

COMPREENSÃO ORAL	97
Foco na compreensão	75
Foco na pronúncia	20
Foco na entoação	2
Gênero discursivo	diálogo (56) Não identificado (17) conversa telefônica (4) apresentação (4) entrevista (3) ditado (3) jogo de perguntas (2)

	notícia deportiva (1) guia de horários (1) abecedário (1) entrevista laboral (1) notícia (1) horóscopo (1) decálogo (1) manual de instruções (1)
Variedade linguística	Madrileña
Texto Autêntico	Nenhum

Fonte: A autora (2024)

Como é possível observar, das questões que visam a compreensão oral, a maioria apresenta foco na compreensão do conteúdo que está sendo dito, porém também verificamos algumas atividades cujo foco está na pronúncia das palavras ou na entoação de palavras e enunciados.

Com relação aos gêneros discursivos, foi possível observar que mais da metade das atividades de compreensão oral propõe o gênero diálogo. Em seguida, vemos o quantitativo de atividades das quais não conseguimos identificar o gênero. Isso nos chama muito a atenção, uma vez que entendemos que, assim como Bakhtin (2003) afirma, as interações humanas se dão a partir de gêneros discursivos.

Sobre a variedade linguística observada nos exercícios de compreensão oral, identificamos que todos os áudios adotam o espanhol peninsular. Podemos afirmar tratar-se desta variedade, pois identificamos fenômenos linguísticos característicos da região como, por exemplo, a pronúncia interdental das consoantes “c” e “z” e produção de /s/ apicoalveolar, a saber, toque da ponta da língua nos alvéolos, entre outros (MORENO FÉRNÁNDEZ, 2000). Especificamente para o nosso curso, isto é algo que consideramos negativo, uma vez que nosso aluno estuda de maneira completamente autônoma e se baseia quase que exclusivamente no livro didático para isso. Dessa forma, quando o livro didático não apresenta diferentes variedades da língua espanhola, o aluno é submetido a somente uma variedade linguística, logo, tende a acreditar que aquele é o único modelo de língua possível. Além disso, não experimenta a diversidade linguística da língua espanhola falada em quase toda América Latina, na África (Guiné Equatorial) e na Ásia (parte das Filipinas).

Também identificamos que todas as atividades voltadas à compreensão oral não usam textos autênticos, ou seja, todos os textos dessas atividades não constituem amostras autênticas de língua espanhola, implicando textos artificiais que não representam a variedade linguística.

No que tange às atividades de produção oral, estão organizadas de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 4 – Atividades de produção oral da Coleção *Vente*

PRODUÇÃO ORAL	112
Foco na Comunicação	110
Foco na Pronúncia	2
	jogo de perguntas (42) diálogo (23) Não identificado (17) apresentação (7) mapa (3)

Gênero Discursivo	conversa telefônica (3) entrevista (2) enquete (2) e-mail (1) planta de casa (1) agenda (1) jogo imagem e ação (1) folheto (1) questionário (1) notícia (1) anúncios (1) Entrevista de rádio (1) entrevista laboral (1) relato (1) fotografia (1) peça teatral (1)
-------------------	---

Fonte: A autora (2024)

Como é possível observar, a grande maioria das atividades de produção oral têm como foco a comunicação em língua espanhola e somente duas atividades têm como foco a pronúncia. O que nos faz chegar à conclusão de que a preocupação está em estabelecer a comunicação com o interlocutor.

Sobre os gêneros discursivos, verificamos a maioria como do gênero *Jogo de perguntas*. Adotamos essa nomenclatura proposta por Álvares e Preuss (2015), para atividades do tipo *Fale sobre, Pergunte ao seu colega*, entre outras... As autoras, em seu artigo, relatam ter encontrado dificuldades na categorização dos gêneros discursivos, como é possível ver no seguinte trecho: “Uma das dificuldades que encontramos nas análises dessa terceira unidade foi identificar o gênero a ser desenvolvido nas atividades de produção oral, porque, em geral, as tarefas são do tipo “Fale sobre...” (ÁLVARES E PREUSS, 2015). Em segundo lugar observamos a escolha pelo gênero diálogo e em seguida verificamos questões com gêneros que não conseguimos identificar, o que ratifica a dificuldade em categorizar/definir os gêneros adotados na coleção.

6.2 Coleção Aula Internacional Plus

A coleção *Aula Internacional Plus* é composta de 3 livros (*Aula Internacional Plus 1, 2 e 3*), seus autores são J. Corpas, E. Garcia e A. Garmendia, é da editora espanhola Difusión e seu ano de publicação é 2020. Só tivemos acesso ao livro do aluno, de tal forma não sabemos se o material do professor deixa explícito sua visão de língua. A informação que conseguimos ao buscar no site da editora é que o material trabalha com base no enfoque comunicativo.

Cada livro está dividido em unidades que não são fixas e variam em quantidade nos três livros. Cada unidade está dividida com as seguintes seções:

a) Empezar - Nessa parte é explicada a tarefa a ser realizada no final da unidade e quais recursos comunicativos, gramaticais e léxicos serão empregados. A proposta é entrar na temática da unidade ativando os conhecimentos prévios e já ter contato com o léxico a ser usado.

- b) Compreender** - Seção que apresenta um texto que pode ser de gêneros variados, escrito ou oral. Estes textos contextualizam os conteúdos linguísticos e comunicativos da unidade.
- c) Explorar e reflexionar** - Parte da unidade mais voltada para atividades com os conteúdos linguísticos e gramaticais trabalhados na unidade. Geralmente apresenta as atividades de compreensão oral.
- d) Léxico** - nessa parte está organizado o léxico básico da unidade de maneira sistemática.
- e) Gramática y Comunicación** - Onde estão localizados os esquemas gramaticais, conjugações verbais, expressões, marcadores temporais...
- f) Practicar y comunicar** - Geralmente as atividades de produção oral aparecem nessa seção, pois está dedicada à prática linguística e comunicativa, porém atividades de prática escrita também costumam aparecer nessa seção.
- g) Vídeo** - Todas as unidades finalizam com um vídeo que traz diferentes gêneros discursivos que podem ser uma reportagem, um *vlog*, curta-metragem, entre outros.

Ao final de todas as unidades, há as seções *Más ejercicios* (exercícios estruturais para a prática de gramática) e *Más gramática* (funcionam como um complemento às seções de gramática e comunicação, apresentando explicações mais extensas e modelos de conjugação verbal)

Com relação às atividades voltadas para a oralidade, observamos que, nesta coleção, elas não aparecem em lugares tão demarcados como na coleção *Vente*. As atividades podem aparecer em qualquer lugar da unidade, porém há preferência pelas seções *Explorar y reflexionar* (atividades de compreensão oral) e *Practicar y comunicar* (atividades de produção oral).

Verificamos, nos dois livros analisados, 58 questões de compreensão oral e 70 questões de produção oral discriminadas conforme tabelas abaixo:

Tabela 5 – Atividades de compreensão oral da Coleção Aula Internacional Plus

COMPREENSÃO ORAL	58
Foco na compreensão	54
Foco na pronúncia	4
Gênero discursivo	diálogo (29) entrevista (6) curta metragem (4) vlog (4) apresentação (2) não identificado (2) reportagem (2) relato (1) videocurrículo (1) apresentação em vídeo (1) podcast (1) monólogo (1) formulário (1) documentário (1) jogo de perguntas (1) abecedário (1)

Variedade linguística	madrilenha (41) mexicana (6) não identificada (6) argentina (5) cubana (4) colombiana (3) venezuela (3) uruguai (2) falantes de esp como LA (2)
Texto Autêntico	não 49 sim 9

Fonte: A autora (2024)

Assim como observamos na coleção *Vente*, a maioria das atividades que trabalham a compreensão oral apresenta foco na compreensão do conteúdo que está sendo dito, porém também verificamos algumas atividades cujo foco está na pronúncia das palavras.

No que tange aos gêneros discursivos, foi possível observar que a maior parte das atividades de compreensão oral propõe o gênero diálogo, assim como também ocorreu na coleção *Vente*. Entretanto, diferentemente do que observamos no material anterior, na coleção *Aula Internacional Plus* conseguimos identificar os gêneros discursivos em todas as atividades de compreensão oral.

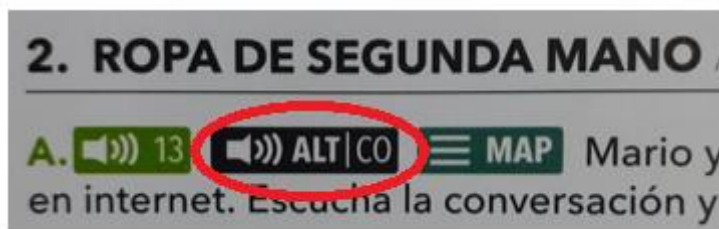
No que diz respeito às variedades linguísticas, observamos que grande parte dos áudios tratam do espanhol peninsular, porém há outras variedades retratadas, como a variedade mexicana que é a segunda mais retratada e logo depois a variedade argentina. É importante dizer que Argentina e México são países de destaque dentro da própria América Latina, seja por sua posição socioeconômica, seja pela divulgação dessas variedades linguísticas em mídias audiovisuais. Cabe citar que a Argentina tem uma produção cinematográfica consolidada e difundida, porém quando falamos da influência do México no setor audiovisual, é algo ainda maior. Um exemplo da influência deste país é o chamado “espanhol latino” que podemos observar como opção de dublagem em filmes, animações, séries, e outros nos serviços streamings como, por exemplo, Netflix. Essa opção de áudio nada mais é que a variedade mexicana representando toda a América hispanofalante. Além disso, se focarmos no Brasil, é impressionante o contato que tivemos com a cultura mexicana através das novelas como *Maria do Bairro*, *A Usurpadora*, a série *Chaves* e até mesmo o grupo *RBD*. Depois do exposto, fica inegável reconhecer a grande influência do México como um centro relevante da língua espanhola.

A afirmativa anterior dialoga com o conceito de Padronização Policêntrica da língua espanhola proposta por Fanjúl (2011), que prevê diferentes núcleos de falares de prestígio dentro da língua espanhola. Levantamos a hipótese de que a preferência por estes países também se deve à percepção de que eles desempenham, no contexto da América, um papel semelhante ao da Espanha. Caracterização que acreditamos poder levar o aprendiz a sustentar uma imagem de status, de certo “poder”, caso queira e se disponha a aprender uma dessas variedades (ARAÚJO; BUENO, 2014, p. 17). Assim, não apenas a questão geográfica influencia na escolha dos textos presentes nos materiais didáticos como também a socioeconômica, restrita a países de maior expressividade.

Ainda sobre as variedades linguísticas, há aquelas que não conseguimos identificar e há, ainda, o espanhol falado como língua adicional. Um fato interessante é que a coleção disponibiliza alguns áudios com mais de uma variedade linguística identificadas pela sinalização “ALT” (que significa Alternativo) logo após o ícone de alto falante, como é

possível observar na imagem a seguir: Um fato importante é que grande parte dos áudios que não são alternativos pertencem a variedade madrilenha, o que sugere que esta variedade é vista como padrão e as outras variedades são mostradas, mas como “alternativas”, logo não estariam na mesma posição de igualdade.

Figura 4 – Atividade com áudio alternativo



Fonte: Coleção Aula Internacional, Livro 1, p.58 (2020).

Observamos que a maior parte das atividades voltadas à compreensão oral não usam textos autênticos, porém também há atividades que trazem o texto autêntico para o aluno. Acreditamos que trazer textos que não foram pensados para fins didáticos enriquece o contato do aluno com a língua adicional, uma vez que está sendo exposto a amostras reais da língua estudada.

Já as atividades de produção oral estão organizadas da seguinte maneira:

Tabela 6 – Atividades de produção oral da Coleção Aula Internacional Plus

PRODUÇÃO ORAL	70
Foco na Comunicação	68
Foco na Pronúncia	2
Gênero Discursivo	Apresentação (18) diálogo (17) jogo de perguntas (13) Não identificado(2) infográfico (2) entrevista (1) reportagem (2) biografia (2) mapa (2) vlog (2) curta metragem (1) carta ao leitor (1) agenda (1) leitura oralizada (1) lista de atividades (1) mapa interativo (1) relato (1) planta de casa (1) notícia (1) anúncios (1) videocurrículo (1)

Fonte: Atividades de produção oral, Coleção Aula Internacional Plus (2020)

Com relação às atividades de produção oral, quase todas apresentam foco na comunicação em língua espanhola, somente duas atividades têm como foco a pronúncia.

Sobre os gêneros discursivos, verificamos a maioria como do gênero *apresentação*, quase empatado com o gênero discursivo *diálogo* que aparece em segundo lugar. Em seguida, observamos a escolha pelo gênero *jogo de perguntas*, o que pensamos ser coerente que a maior parte dos gêneros discursivos adotados sejam esses devido à sua natureza de gêneros orais.

6.3 Observações sobre as duas coleções

Como já mencionamos antes, uma das dificuldades que encontramos nas duas coleções foi identificar o gênero discursivo presente em algumas questões. Para ilustrar nossa dificuldade, trazemos dois exemplos da coleção *Vente* em que não conseguimos dizer qual o gênero trabalhado nas atividades. A imagem da figura 5 se encontra dentro da seção *Comunica*, que segundo o próprio manual, é voltada para a habilidade de produção oral, porém o que observamos é uma ênfase no léxico estudado na lição. Não conseguimos observar nenhuma situação comunicativa nessa atividade. O que ocorre também na imagem da figura 5, sendo ainda mais curioso porque a atividade está dentro da seção *Habla*.

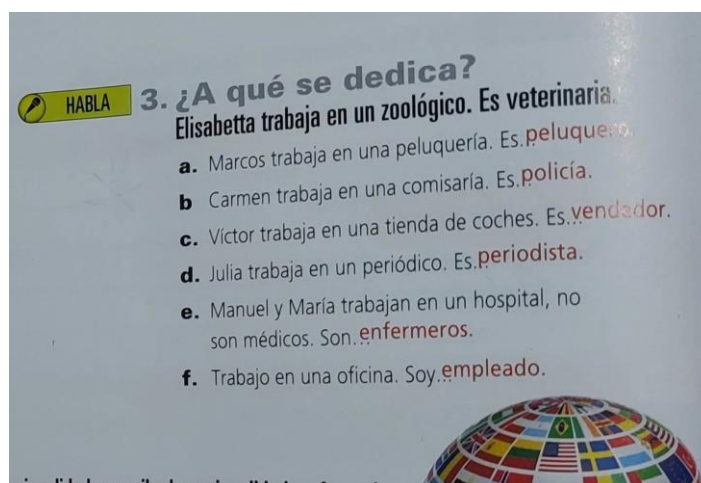
Figura 5 – Atividade de produção oral (seção Comunica)



Fonte: Coleção *Vente*, Livro 1, p.54 (2014).

A atividade proposta na figura 5 consta de uma lista de coisas (flores, medicinas, livros, frutas...) e imagens de estabelecimentos comerciais. O enunciado solicita que se faça a correspondência entre coisa e estabelecimento, como por exemplo “pan” e “panadería”. Como já dito, a atividade encontra-se na seção *Comunica*, porém como o aluno deve se comunicar? O aluno falará sozinho? Deve perguntar ao colega de classe? Falta um direcionamento melhor na questão sobre como proceder na atividade. Do jeito que está não podemos dizer que se trata de uma proposta de produção oral, pois qual a comunicação que o aluno estabelecerá com este exercício?

Figura 6 – Atividade de produção oral (seção Habla)



Fonte: Coleção Vente, Livro 1, p.16 (2014)

Algo parecido ocorre na atividade de produção oral proposta na figura 6. O exercício está dentro da seção Habla, mas como o aluno deve falar? Deve falar por falar? Falar sozinho? Com o colega de classe? Porém qual seria o objetivo dessa questão? Podemos inferir que é uma atividade que visa reforçar o léxico das profissões em língua espanhola, entretanto soa desconexa com a proposta de atividade e a seção em que se encontra.

Outra coisa que nos chamou a atenção foi que as coleções trouxeram uma preocupação com a entoação da língua espanhola. A coleção *Vente* traz atividades com foco nesse fenômeno linguístico, já a coleção *Aula Internacional Plus* disponibiliza em seu material digital *Cápsulas de Fonética* alguns materiais sobre entoação. No entanto, acreditamos ser oportuno falar primeiramente do que entendemos sobre esse fenômeno. De acordo com Cortés Moreno (2000), a prosódia estuda fenômenos fônicos que afetam as unidades superiores ao fonema, uma vez que manifestam significado semântico e/ou pragmático. Esses fenômenos são chamados de suprasegmentais porque englobam mais de um segmento e dentre eles podemos citar a entoação. Ainda segundo o mesmo autor, a entoação é um acúmulo de traços prosódicos entre os quais se deve destacar a f_0^4 , assim como a intensidade e a duração.

Para Aguilar (2000) a entoação distingue perguntas de declarações; manifesta o estado de ânimo do falante; mostra o núcleo sintático de uma frase, pode realçar os fragmentos de interesse em benefício do falante ou do ouvinte; indica tanto a procedência geográfica e social dos falantes quanto o tipo de gênero discursivo. Através da entoação podemos distinguir entre o conteúdo que foi dito do que se quis dizer. Deste modo, podemos dizer que a entoação faz parte do discurso comunicativo oral. Ademais, ela também é responsável pelas alternâncias dos turnos de fala, ou seja, contribui para a estruturação de uma conversação (QUILIS, 1993).

Numa tentativa de resumo, podemos dizer que a entoação é um fenômeno prosódico, constatado por meio das variações de f_0 , duração e intensidade. Apresenta características linguísticas como: a) distinção de modalidades oracionais (asserção, pergunta, ordem...); b) funções informacionais (tema/rema, dado novo...); c) função interacional (alternância de turnos de fala), entre outros. Por outro lado, manifesta características que não são puramente linguísticas, mas sim pragmáticas, como emoções (raiva, alegria, tristeza...), atitudes do falante frente ao enunciado (dúvida, descrença, cortesia, ironia...) e outras características do falante (faixa etária, situação socioeconômica, origem geográfica...).

⁴A frequência fundamental (f_0) é o correlato acústico das vibrações das cordas vocais e é medida em hertz. Quanto maior a vibração das pregas vocais, maior a medida de f_0 (tons mais agudos), quanto menor a vibração, menor a medida de f_0 (tons mais graves).

Pensando nas descrições no nível prosódico (elementos suprasegmentais, ou seja, além da produção de fonemas), é interessante destacar que o ensino da prosódia já começa a ser inserido nos materiais didáticos mais recentes, como é o caso das coleções analisadas. Os livros abordam questões de entoação de frases declarativas e interrogativas na língua espanhola ao tentar explicar como se dão as curvas melódicas nesse contexto. Sem dúvida, apresentar questões desse tipo representa um indício de que as pesquisas linguísticas das universidades estão chegando à sala de aula.

No entanto, é preciso atentar para alguns detalhes. Vejamos o que a coleção *Aula Internacional Plus* apresenta para a entoação dos enunciados interrogativos totais neutros⁵, a saber, aqueles pedidos de informação que podem ser respondidos com *sim* ou *não*. A seguir, deixamos um print da tela do recurso audiovisual denominado *Cápsulas de fonética*, em que podemos ver o delineamento do contorno melódico do enunciado interrogativo total neutro “¿Puedes hablar más despacio?”:

Figura 7 – Cápsulas de fonética



Fonte: Coleção *Aula Internacional Plus*, Livro 1. (2020)

Segundo a descrição da coleção, a entoação dos enunciados interrogativos totais neutros sempre apresentaria uma subida de tom ao final do enunciado. Mas, será que sempre ocorre desta forma? Os estudos sobre a entoação de enunciados interrogativos totais neutros demonstram que a entoação desse tipo de enunciado é bastante variável, especialmente em sua parte final, lugar em que geralmente se localiza a informação mais relevante. É na parte final de uma pergunta total que podemos perceber as variações de tom nas diferentes variedades linguísticas. É essa variação que nos informa o tipo de pergunta, se é um enunciado neutro ou se há algum conteúdo atitudinal ou emoção do falante. O que a coleção *Aula Internacional Plus* coloca como padrão é o contorno melódico da variedade madrilenha da língua espanhola, porém há outras variedades, portanto, outros padrões entoacionais. O problema de tratar somente de uma variedade é que o aluno entende que só existe um padrão, uma maneira de falar. Isso apaga a diversidade da língua espanhola que, assim como as demais línguas, é tão plural. Além disso, reforça a ideia de superioridade da variedade peninsular frente às outras.

A coleção *Vente* também apresenta exercícios voltados à entoação e mais uma vez é possível notar padrão ascendente para as perguntas totais, ou seja, novamente o padrão melódico representado é do espanhol madrilenho. O que alimenta, mais uma vez, a ideia de que o espanhol peninsular é aquele tido como correto, padrão ou superior.

⁵É importante ressaltar, que existem os enunciados interrogativos do tipo não neutro, que são aqueles que denotam uma atitude por parte do falante (pergunta incrédula, imperativa, retórica, eco...).

Figura 8 – Atividade sobre entoação

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

ESCRIBE 1. ¡A puntuar!
Añade mayúsculas y signos de puntuación en este diálogo.

Eduardo: ¿Eres española Camila?
Camila: No, soy colombiana.
Eduardo: ¿Y qué haces?
Camila: Soy profesora, ¿y tú?
Eduardo: Yo también.
Camila: ¡Qué bien!

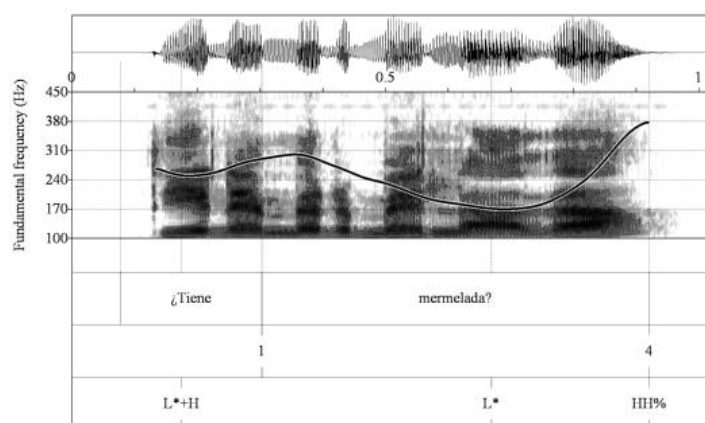
ESCUCHA 2. Entonación.
Escucha cada frase y di si es una pregunta o una afirmación.

a. Eres español. / ¿Eres español?
b. Se llama Camila. / ¿Se llama Camila?
c. Vive en Cartagena. / ¿Vive en Cartagena?
d. Es de Colombia. / ¿Es de Colombia?

Fonte: Coleção Vente, Livro 1, p.15 (2014).

Ao consultar o Atlas Interativo da Entoação do Espanhol⁶ é possível verificar os padrões melódicos de diferentes variedades da língua espanhola. Colocamos como exemplo um enunciado interrogativo total da variedade madrilenha (Madri, Espanha) e outro da variedade portenha (Buenos Aires, Argentina), variedades adotadas na coleção *Aula Internacional Plus*. Se olharmos para a parte final dos enunciados, veremos que apresentam contornos melódicos⁷ diferentes. A variedade de Madri (figura 9) apresenta final ascendente, como demonstrado anteriormente nas duas coleções. Já a variedade de Buenos Aires (figura 10) apresenta o padrão circunflexo, o que significa que apresenta uma subida seguida de queda no final do enunciado. Logo não podemos afirmar que existe um único padrão entoacional para os enunciados interrogativos totais⁸, o que deveria ser levado em consideração nas duas coleções analisadas.

Figura 9 - Pergunta Total Neutra de Madri



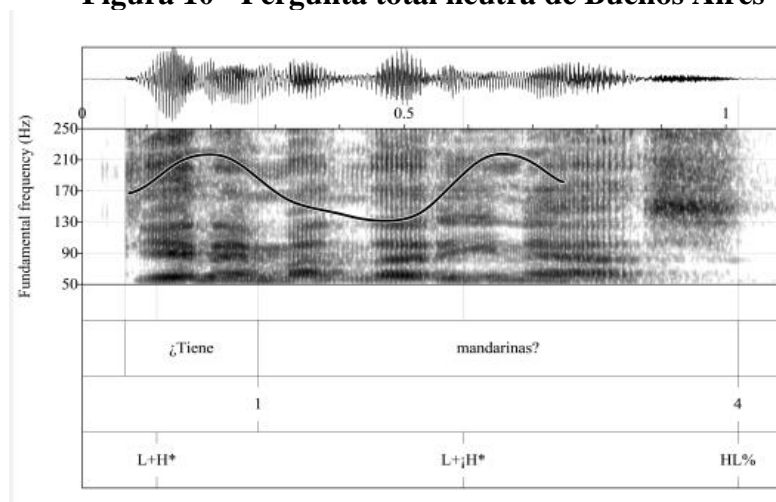
Fonte: Atlas Interativo da entoação do espanhol (2013).

⁶Disponível em <https://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>

⁷Os contornos melódicos são descritos a partir de uma sequência de dois tons: um tom alto H (do inglês high) e um tom baixo L (do inglês low), já o asterisco marca a sílaba tônica. Esta notação segue o sistema ToBI (Tones and Break Indices) que é um sistema de notação prosódica, que se origina no modelo métrico-autossegmental.

⁸Tampouco para outros tipos de perguntas, como as interrogativas parciais, por exemplo, ou até mesmo as frases declarativas.

Figura 10 - Pergunta total neutra de Buenos Aires



Fonte: Atlas Interativo da entoação do espanhol (2013).

Como já mencionamos, a opção dos autores das coleções em tratar os aspectos prosódicos constitui um marco positivo de diálogo entre as pesquisas e o ensino de espanhol como língua adicional. No entanto, é importante que se dê atenção à pluralidade e heterogeneidade desses fenômenos na língua espanhola. Ressaltamos ainda, a importância da prosódia nas interações comunicativas que existem em qualquer língua, pois ajuda o ouvinte a inferir o significado concreto da mensagem que o falante transmite

7 Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos analisar as atividades voltadas à compreensão oral e à produção oral em duas coleções de livros didáticos para o ensino de espanhol: *Vente* e *Aula Internacional Plus*. Após a análise dos nossos *corpora*, chegamos às seguintes conclusões:

Com relação ao lugar ocupado pelas atividades de oralidade, verificamos que aquelas referentes à compreensão oral, na coleção *Vente*, aparecem sempre na seção *Escucha* e as de produção oral nas seções *Comunica* e *Interactúa*. Já na Coleção *Aula Internacional Plus*, as atividades não têm lugares pré-estabelecidos no livro, porém as de compreensão oral tendem a aparecer nas seções *Comprender* e *Video* e as de produção oral nas seções *Practicar* y *Comunicar*.

Nas duas coleções, a grande parte das atividades de compreensão oral apresenta foco na compreensão do conteúdo que está sendo dito, porém também verificamos algumas atividades cujo foco está na pronúncia ou na entoação de palavras e enunciados. Já nas atividades de produção oral, o foco está na comunicação de ideias entre interlocutores e poucas atividades apresentam foco na pronúncia.

No que diz respeito aos gêneros discursivos, foi possível observar que a maior parte das atividades de compreensão oral propõe o gênero diálogo, isso ocorre nas duas coleções. Com relação às atividades de produção oral, na Coleção *Vente* verificamos a maioria como do gênero *Jogo de perguntas*. Já na coleção *Aula Internacional Plus*, grande parte como do gênero *apresentação*, em segundo lugar o gênero diálogo e em terceiro lugar observamos a escolha pelo gênero *jogo de perguntas*. Nessa coleção, os três gêneros citados aparecem praticamente empatados, o que acreditamos acontecer devido ao objetivo de desenvolver a

habilidade de fala através de gêneros discursivos predominantemente orais. Entretanto, questionamos a escolha dos mesmos gêneros na maior parte das atividades, principalmente o uso quase que unânime do gênero diálogo.

Sobre a variedade linguística observada nos exercícios de compreensão oral, na coleção *Vente* todos os áudios adotam o espanhol peninsular. Na coleção *Aula Internacional Plus*, grande parte dos áudios também tratam da variedade espanhola (mais especificamente a madrilenha), porém abordam outras variedades linguísticas como a mexicana, que é a segunda mais retratada e logo depois a variedade argentina. Cabe lançar o olhar ao fato de que Argentina e México são países de destaque na América Latina, ora pela situação socioeconômica, ora pela divulgação dessas variedades linguísticas em mídias audiovisuais. O que nos faz pensar que, além da questão geográfica, o prestígio social que determinadas variedades têm também influencia na escolha das variedades linguísticas presentes nos materiais didáticos. O predomínio de tais variedades nos materiais adotados pelo nosso curso nos gera uma questão: o foco é formar militares que irão majoritariamente para países sul-americanos, porém essas variedades linguísticas não são trabalhadas nos materiais didáticos usados.

No que diz respeito ao uso de textos autênticos, na coleção *Vente* não verificamos a presença de materiais autênticos nas atividades voltadas à oralidade. Na coleção *Aula Internacional Plus*, a maior parte das tarefas não usa textos autênticos, mas a coleção também apresenta atividades que trazem o texto autêntico para o aluno. O que contribui para o contato do estudante com a língua a ser aprendida, uma vez que está em contato com mostras linguísticas reais.

Para finalizar, esperamos que este trabalho possa contribuir na atividade docente daqueles professores que tenham interesse em trabalhar as habilidades orais em sala de aula. Acreditamos na relevância de nossa pesquisa ao promover um olhar atento aos materiais didáticos que adotamos para nossas aulas principalmente no que diz respeito à compreensão e produção oral, aos gêneros discursivos orais e à escolha por textos autênticos.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, L. La entonación. *In: ALCOBA, Santiago (org.) La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 2000, p. 115-145.
- AQUINO, N. R. M.; HAUPT, C. O livro didático no ensino de língua estrangeira: atividades de pronúncia. *In: Soletras*, n 27, p. 297-301, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/7621/10352>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- ARAÚJO, Leandro; BUENO, Rafaela. Posicionando-se frente à diversidade linguística: O caso do espanhol como língua estrangeira. **Revista do SELL**, v.4, n.1, p. 1-19, 2014
- ÁLVARES, M. R.; ORTIZ PREUSS, E. Abordagem de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua espanhola. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 2, p. 92–120, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21817>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BRUNO, F. A. T. C. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. *In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (org.). Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, p. 221-231, 2010. Coleção Explorando o Ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7836&Itemid. Acesso em: 25 jan. 2024.
- BOXER, D.; PICKERING, L. Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints. **ELT Journal**; v. 49, p. 44-58, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.44>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- CORTÉS, M. M. **Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación**. Madrid: Edinumen, 2000.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FANJUL, A. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: deslocamentos da vida política da língua espanhola. *In: XOÁN, L; BAGNO, M. (org.). Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Parábola, 2011. p. 299-331.
- CORPAS, J.; GARMENDIA, A. ; SORIANO, C. **Colección Aula Internacional Plus**. España: Difusión, 2020.
- KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Tesol Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*. In: **Tesol Quarterly**, Virgínia, v. 40, n.1, p.59-81, 2006. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/ChangeTracksTrends_Kumaravadivelu2006.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 15, n. 3 (esp), p. 223-245, 2012.

MAINGUENEAU, D. Discurso, enunciado, texto. In: MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 51-57.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 146-225.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. **Language as discourse**. Longman: Harlow, 1994.

MARTÍN, Fernando; MORALES, Reyes. **Colección Vente**. España: Edelsa, 2014.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **¿Qué español enseñar?**, Madri, Arco Libros, 2000.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Heinle&Heinle Publishers: Florence, 1999.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PAIVA, V.L.M. de O. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: SM, 2012.

PARQUETT, M. Linguística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. In: **Revista Nebrija**, Madrid, n 6, p. 1 – 23, 2009. Disponível em: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/114>. Acesso em 10 dez. 2023.

PINHO, J.R.D. **A oralidade no ensino de língua estrangeiras**. São Paulo, Parábola, 2022.

PONTE, A. S. *A variação linguística na sala de aula*. In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (org.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, p. 221-23, 2010. Coleção Explorando o Ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7836&Itemid. Acesso em: 22 jan. 2024.

QUILIS, Antonio. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Gredos, 1993.

RICHARDS, J.C; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching: A description and Analysis**. Cambridge, 1986.

ROMANELLI, S. Integración de la pronunciación con las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva em el aula de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): enfoque por tareas. *In: PHONICA*, Rioja, v. 5, p. 74 – 9, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4136806>. Acesso em: 05 fev. 2024.

SILVA, V.R. A pronúncia no ensino de línguas estrangeiras *In: PINHO, J.R.D (org). A oralidade no ensino de língua estrangeiras*. São Paulo, Parábola, 2022, p .61-78.