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

A PERCEPÇÃO DA VARIAÇÃO DE CONSOANTES PALATAIS NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR BRASILEIROS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL

KAROLINA HOOD DA SILVEIRA

RIO GRANDE
2026

KAROLINA HOOD DA SILVEIRA

A PERCEPÇÃO DA VARIAÇÃO DE CONSOANTES PALATAIS NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR BRASILEIROS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL

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

Orientadora: Prof.ª Dra. Luciene Bassols Brisolara

Rio Grande

2026

S587p

Silveira, Karolina Hood
A percepção da variação de consoantes palatais na aprendizagem de espanhol por brasileiros em um curso de formação docente em letras português-espanhol/ Karolina Hood Silveira. -- 2026.
143 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

Orientadora: Dra. Luciene Bassols Brisolara

1. Letras. 2. Percepção de língua adicionais. 3. Consoantes palatais do espanhol. 4. Variação fônica. 5. Aquisição do espanhol por brasileiros. I. Brisolara, Luciene Bassols. II. Título.

CDU 81/82

Catalogação na fonte: Bibliotecária Brenda Sequeira CRB10/1979

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

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 03/2026

No dia dezesseis de março de dois mil e vinte e seis, através de reunião presencial, realizada no auditório do prédio do Instituto de Letras e Artes, realizou-se a 299ª defesa de dissertação no PPGL-FURG, da mestranda Karolina Hood da Silveira, intitulada: **"A percepção da variação de consoantes palatais na aprendizagem de espanhol por brasileiros em um curso de formação docente em letras português - espanhol"** . A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG) e pela Profa. Dra. Miriam Cristina Carniato (UNIPAMPA). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que APROVA a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIENE BASSOLS BRISOLARA
Data: 16/03/2026 16:55:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (orientadora – FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANA PILATTI TELLES
Data: 16/03/2026 17:26:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
MIRIAM CRISTINA CARNIATO
Data: 16/03/2026 18:17:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Miriam Cristina Carniato (UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) pela bolsa de incentivo financeiro a mim atribuída durante os dois anos de mestrado. Sem ela, este processo teria sido muito mais difícil.

Aos espíritos de luz que guiaram meu caminho até aqui, e a São Pedro, por quem possuo uma fé imensurável.

Aos meus pais, Ana Luce e Soleí, por terem me ensinado o valor do estudo, pelo apoio contínuo e por serem sempre a minha base, fazendo todo o possível para que eu realizasse meus sonhos. Ao meu companheiro de vida, William, por ser sempre o meu suporte, por estar sempre disponível para me ajudar, me acalmar ou me lembrar de que eu sou capaz. Às minhas irmãs, cunhados e padrinhos que estiveram presentes nesta etapa tão importante. Aos demais familiares que torceram pela minha vida caminhada.

Às amizades que fiz pelo caminho da FURG, principalmente as colegas de grupo de pesquisa, que sempre estiveram prontas para prestar qualquer ajuda necessária. E à amiga que está comigo há 10 anos, Amanda, vivenciando todas as fases da vida juntas.

Agradeço às professoras que compõem a banca, Prof.ª Drª. Luciana Pilatti Telles e a Prof.ª Drª. Míriam Cristina Carniato, por aceitarem participar deste momento. E à Bruna de Los Santos, por todo o auxílio na parte estatística desta dissertação.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profª. Drª. Luciene Bassols Brisolara, pelos quase 5 anos de trabalho, passando pela iniciação científica até o mestrado. Quando temos por perto pessoas como ela, não há como nos sentirmos sozinhos e sem apoio. Obrigada pelos incentivos, correções e ajudas no âmbito acadêmico, mas também na vida pessoal!

Por fim, agradeço a mim mesma! Acreditei no meu sonho de criança de me tornar docente e consegui realizá-lo. Acreditei, desde o primeiro semestre da faculdade, que faria o mestrado e o realizei. E sigo assim, sonhando e acreditando, me esforçando dia após dia, pois, como dito por Anahí, cantora e atriz Mexicana, em uma entrevista em 2009: “cuando uno persigue sus sueños está haciendo realmente lo que es vivir”. Que sigamos sonhando e vivendo!

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema da percepção da variação de consoantes palatais na aprendizagem de espanhol por brasileiros em um curso de formação docente em Letras Português-Espanhol. O objetivo principal foi avaliar se estudantes do referido curso da Universidade Federal do Rio Grande percebem a variação fônica das palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol. Para alcançar esse objetivo, aplicamos dois testes de percepção, um de discriminação e um de identificação no programa PsichoPy a 12 estudantes universitários do quinto e sétimo semestre do curso de graduação. Os testes seguiram a sequência de pré-teste, pós-teste e teste de retenção e, para fundamentar a descrição da variação das palatais no espanhol, o estudo baseou-se em Hualde *et al.* (2010), Hualde (2014), Moreno Fernández (2000, 2020), Quilis (1993, 1997), Alvar (1996a, 1996b), entre outros autores. Além desses pressupostos, os trabalhos de Flege (1995), Flege; Bohn (2021) orientaram a discussão da percepção de línguas adicionais. Os grupos de participantes foram divididos entre experimental e controle, tendo o primeiro grupo – composto por 6 acadêmicos – 3 do quinto e 3 do sétimo semestre - realizado quatro encontros de instrução explícita entre o pré e o pós-teste, os demais estudantes apenas realizaram os testes, sem ter instrução explícita. Os resultados obtidos foram analisados a partir de testes estatísticos, em que estes indicaram que não houve uma diferença significativa entre os grupos no Teste 1 e no Teste 2, sendo separados apenas por semestre ou por experimental e controle, observando também que não há uma correlação entre os Testes, embora tenha havido diferença significativa na sua percepção. Concluímos que, ainda que a instrução explícita pareça não haver gerado um impacto significativo nos Testes, quando analisamos as demais questões, este efeito parece existir. A partir desta observação, acreditamos que fatores como mais tempo de instrução explícita, maior duração das aulas e maior variabilidade nos estímulos poderão gerar resultados significativos maiores em trabalhos futuros.

Palavras-chaves: percepção de língua adicionais; consoantes palatais do espanhol; variação fônica; aquisição do espanhol por brasileiros.

RESUMEN

El presente trabajo trata del tema de la percepción de la variación de las consonantes palatales en el aprendizaje de español por estudiantes brasileños en un curso de formación de profesores en Letras portugués-español. El objetivo principal es evaluar si los estudiantes de dicho curso de la Universidade Federal do Rio Grande perciben la variación fónica de las palatales /ɟ/ y /ʎ/ del español. Para llegar a este objetivo, utilizamos la metodología de aplicación de dos pruebas de percepción, una de discriminación y una de identificación, en programa PsychoPy a 12 estudiantes universitarios del quinto y séptimo semestre del curso de graduación. Las pruebas siguen la secuencia de test previo, test posterior y test de retención y, para fundamentar la descripción de la variación de las palatales en el español, este estudio se basa en Hualde et *al.* (2010), Hualde (2014), Moreno Fernández (2000, 2020), Quilis (1993, 1997), Alvar (1996a, 1996b), entre otros autores. Y los trabajos de Flege (1995) y Flege y Bohn (2021) para las teorías de adquisición y percepción de lenguas adicionales. Los grupos de participantes fueron divididos en experimental y control, teniendo el primer grupo – compuesto por 6 académicos – 3 del quinto y 3 del séptimo - realizados cuatro encuentros de instrucción explícita entre la prueba previa y la posterior, los demás estudiantes realizaron las pruebas, sin tener la instrucción explícita. Los resultados indican que no hubo distinción significativa entre los grupos en la Prueba 1 y en la Prueba 2, siendo separados solo por semestre o por experimental y control, observando también que no hay una correlación entre las pruebas, aunque se haya identificado distinción significativa en su percepción. Concluimos que, aunque la instrucción explicita parezca no haber generado un impacto significativo entre las pruebas, cuando analizamos las demás cuestiones este efecto parece existir. A partir de esta observación, creemos que factores como mayor tiempo de instrucción explicita, mayor duración de estas clases y más variación en los estímulos podrán generar resultados significativos mayores en trabajos futuros.

Palabras claves: percepción de lengua adicional; palatales del español; variación fónica; adquisición del español por brasileños.

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO** **13**
2. **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA ESPANHOL: PANORAMA DIALETAL E GEOGRÁFICO** **17**
2.1 A variação linguística no espanhol 17
2.2 A variação no espanhol: /ʝ/ e /ʎ/ 21
2.2.1 Espanha 23
2.2.2 Mexicano e centro-americano 24
2.2.3 Caribenho 25
2.2.4 Andino 26
2.2.5 Chileno 26
2.2.6 Portenho 26
2.2.7 Paraguaio 27
2.3 Os fenômenos fonético-fonológicos: Lleísmo, Yeísmo e/ou ʒeísmo 27
2.4 Percepção de sons em língua adicional 28
2.4.1 Speech Learning Model (SLM) 29
2.4.2 Speech Learning Model Revised (SLM-r) 34
2.5 Instrução Explícita na aquisição de LA 41
3. **METODOLOGIA** **44**
3.1 Participantes 44
3.2 Os bancos de dados 45
3.2.1 Forvo 46
3.2.2 Catálogo de Voces Hispánicas 47
3.2.3 Preseea 49
3.2.4 YouGlish 50
3.3 PsychoPy: Programa para elaboração de testes 52
3.4 Testes 54
3.4.1 A realização das coletas de dados 60
3.4.2 Questionário de avaliação de proficiência 61
3.5 A instrução explícita 69
3.6 Análise estatística 71
4. **ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS TESTES DE PERCEPÇÃO** **74**
4.1 Relação variável “Semestre” X “Teste” X “Etapa”: 74

4.2 Relação variável “Semestre” X “Teste” X “Etapa X “Instrução”: 78
4.3 Relação variável “Teste 1 Discriminação AX” X “Teste 2 Identificação” 89
4.4 Relação variável “Y inicial” X “Y medial” X “LL inicial” X “LL medial”: 92
4.5 Relação variável “Sons iguais” X “Sons diferentes”: 94
4.6 Relação variável “Região”: 97
4.7 Relação variável “Repetição Teste 1 – Discriminação AX” X “Repetição Teste 2 - Identificação”: 99
5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 102**
6. **REFERÊNCIAS..... 106**
7. **ANEXOS: 110**
7.1 ANEXO 1..... 110
8. **APÊNDICES: 116**
8.1 APÊNDICE 1..... 116
8.2 APÊNDICE 2 117
8.3 APÊNDICE 3 120
8.4 APÊNDICE 4 125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Equivalência entre os símbolos fonéticos do RFE e o AFI 22
Quadro 2: Fonemas e seus respectivos alofones das palatais em estudo..... 23
Quadro 3: Postulados e hipóteses apresentados por Flege (1995)..... 31
Quadro 4: Hipóteses do SLM-r..... 36
Quadro 5: Participantes da pesquisa 45
Quadro 6: Palavras com as palatais /ʎ/ e /ʝ/ para os pré-teste, pós-teste e..... 55
Quadro 7: Palavras pro regiões (teste 1) 59
Quadro 8: Palavras por região (Teste 2)..... 60
Quadro 9: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Línguas adquiridas e o local de aprendizagem..... 62
Quadro 10: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Fatores que contribuíram para a aprendizagem 64
Quadro 11: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Frequência de uso de atividades por língua 65
Quadro 12: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Número de horas de uso da língua e para atividades específicas..... 66
Quadro 13: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Nível de proficiência linguística por língua 67
Quadro 14: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Informações adicionais..... 68
Quadro 15: Resumo das aplicações das instruções explícitas no 5º semestre... 69
Quadro 16: Resumo das aplicações das instruções explícitas no 7º semestre... 69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de opções de variantes para a palavra '*leyes*' 46

Figura 2: Exemplos de variedades do espanhol 47

Figura 3: Amostra de fala de *Asunción*, Paraguai 48

Figura 4: Fragmento da transcrição ortográfica do vídeo de um falante de *Asunción* 48

Figura 5: Amostra da palavra '*playa*' no corpus Preseea 49

Figura 6: Transcrição do áudio com a palavra de busca 50

Figura 7: Template do site YouGlish 50

Figura 8: Exemplo de vídeo encontrado através do YouGlish com a palavra "*calzado*" 51

Figura 9: Vídeo retirado do Youtube depois da pesquisa no YouGlish 52

Figura 10: Tela inicial do programa PsychoPy 53

Figura 11: Arquivo "condicoes" 54

Figura 12: Modelo de página do teste pronto 56

Figura 13: Opções de respostas para o Teste 1 58

Figura 14: Opções de respostas para o Teste 2 58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados descritivos do Teste 1 – AX 74

Tabela 2: resultados descritivos do Teste 2 – Identificação 75

Tabela 3: Resultados descritivos entre grupos do Teste 1 – AX 79

Tabela 4: Resultado do teste Anova de Medidas Repetidas 81

Tabela 5: Teste Post-Hoc de comparação múltiplas (Bonferroni) – grupos por momentos 82

Tabela 6: Resultados descritivos entre grupos do Teste 2 – Identificação 84

Tabela 7: Anova de medidas repetidas – entre sujeitos 86

Tabela 8: Anova de medidas repetidas – dentro dos sujeitos 86

Tabela 9: Teste Post-Hoc de comparação de pares (Bonferroni)– momentos juntos Teste 2 87

Tabela 10: Teste Post-Hoc de comparação de pares (Bonferroni) – Grupo 1, Teste 2 87

Tabela 11: Teste Post-Hoc de comparação de pares (Bonferroni) – Grupo 2 88

Tabela 12: Resultados descritivos por teste 89

Tabela 13: Resultados descritivos por posição das sílabas 92

Tabela 14: Resultados descritivos por tipo de estímulo 95

Tabela 15: Resultados descritivos por região 97

Tabela 16: Resultados descritivos das repetições dos estímulos por teste 100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do desempenho do semestre por etapa 76

Gráfico 2: Evolução do desempenho por grupo no Teste 1 - AX..... 81

Gráfico 3: Evolução por grupo no Teste 2- Identificação 85

Gráfico 4: Comparação de médias por posição das consoantes..... 93

Gráfico 5: Média de acertos por tipos de estímulos 95

Gráfico 6: Média de acertos por região 98

Gráfico 7: Média de acertos por repetição de estímulos..... 100

LISTA DE ABREVIATURAS

LA - Língua Adicional

LNN – Língua não-nativa

SLM - *Speech Learning Model*

SLM-r – Speech Learning Model Revised

C.H.V – Catálago de voces hispánicas

I.E. – Instrução Explícita

L1- Língua 1/ primeira língua

L2- Língua 2/ segunda língua

L3- Língua 3/ terceira língua

L4- Língua 4/ quarta língua

P1, P2, P3, P4 – Postulado 1, 2, 3, 4.

H1, H2, H3, [...], H7 – Hipótese 1, Hipótese 2, [...] a 7.

P1, P2, P3, [...], P12 – Participante 1, 2, 3 a 12.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática principal o estudo das palatais /ʝ/ e /ʎ/ na aprendizagem de espanhol por brasileiros em um curso de formação docente em Letras Português-Espanhol e se propõe a verificar se a instrução explícita pode influenciar de alguma forma na melhora da percepção das referidas consoantes.

O tema deste projeto surgiu a partir da observação de diferentes pronúncias de alguns fonemas do espanhol durante os quatros anos do curso de graduação em Letras Português-Espanhol, na Universidade Federal do Rio Grande. Antes de começar a carreira em Letras, sabia-se apenas que havia variedades fônicas da língua espanhola, porém com um conhecimento muito limitado, ou seja, que o espanhol da Espanha era diferente do espanhol hispano-americano. Ao longo do curso, foram apresentadas amostras de fala de alguns dos 21 países em que o espanhol é língua nativa, o que auxiliou na eleição por uma variante linguística. No entanto, na metade do curso de graduação, observou-se que alguns colegas ainda não tinham decidido por uma variante do espanhol, e, especificamente no que diz respeito à pronúncia das palatais /ʝ/ e /ʎ/, oscilavam entre as diversas formas de produção oral.

Além disso, o segundo motivo para a escolha do tema está conectado ao projeto de pesquisa “O Componente oral no ensino de espanhol: aspectos fônicos” (do qual a autora desta dissertação faz parte desde a Iniciação Científica, sendo bolsista pelo CNPq e após, pela FAPERGS), ligada à linha de pesquisa “Aquisição, aprendizagem e ensino de línguas" do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande. Neste projeto de pesquisa, em 2024, publicou-se pela editora Pontes um material denominado “Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad” - que se encontra disponível na internet, de forma gratuita no site da editora -. A elaboração do material foi resultado de discussões propostas pelo grupo de estudantes e docentes que integraram o referido projeto de pesquisa e da busca ativa por materiais didáticos disponíveis na internet, realizada em 2022, na qual se pretendia analisar a existência ou não de atividades voltadas para a oralidade. Os resultados demonstraram poucas atividades orais, além de um espaço reduzido para trabalhar a variação linguística nos materiais encontrados. Deste fato, surgiu o problema de pesquisa que iniciou esta dissertação: qual o conhecimento de

percepção da variação que alunos de um curso de formação de professores de espanhol possuem?

Considerando a dificuldade de escolha da variante de uso do espanhol durante a formação docente e os poucos estudos encontrados sobre percepção de sons do espanhol (Amaral; Farias, 2022; Farias 2018), além de que nos estudos de aquisição, a questão da variação no ensino/aprendizagem de língua adicionais tem sido pouco debatida, este estudo faz-se pertinente para a área, pois além de ser um tema ainda não explorado (percepção dos sons de /ʝ/ e /ʎ/ por aprendizes brasileiros), pretende-se um maior aporte para esta discussão. O trabalho teve como objetivo geral observar se estudantes do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande percebem variação fônica das palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol. Foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1- Verificar se há diferenças com relação à percepção das formas fônicas das palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol, considerando o semestre em que os estudantes estão matriculados; 2- Analisar se aulas de instrução explícita auxiliam os aprendizes na percepção das palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol, verificando se os resultados encontrados no pós-teste de percepção se mantêm no teste de retenção; 3- Verificar se há uma relação entre os resultados do Teste 1 – do tipo Discriminação AX e os resultados do Teste 2 –Identificação; 4- Analisar se os resultados do Teste de percepção 1 apontam diferença com relação à posição silábica em que aparecem as palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol; 5- Analisar se os resultados do Teste de percepção 1 apontam diferença com relação ao tipo de estímulo: sons iguais ou sons diferentes; 6- Analisar se os resultados do Teste de percepção 2 apontam diferença no índice de acertos por regiões; e 7- Verificar se quando os estímulos são repetidos no Teste 1 e no Teste 2, os alunos mantêm a resposta dada primeiro ou se a alteram, independentemente de acertarem a resposta ou não.

A partir destes objetivos específicos foram elaboradas a seguintes questões norteadoras: 1- Há uma diferença com relação à percepção das palatais por semestre em cada etapa da pesquisa, nos dois testes?; 2- Há diferença entre o grupo experimental e controle em cada uma das etapas?; 3- Há correlação entre o Teste 1, em que os alunos deveriam decidir se os sons eram iguais ou diferentes, e o Teste 2, que deveriam dizer a qual região pertencia aquele som?; 4- Há diferença no índice de acerto considerando a posição que ocupam as palatais /ʝ/ e /ʎ/ na sílaba?; 5- Há diferença no índice de acertos dos

estímulos iguais e diferentes?; 6- Há diferença na média de acertos por regiões?; e 7- Há diferença na resposta dos participantes considerando cada uma das repetições dos estímulos dos testes?

A metodologia do trabalho contou com a divisão dos participantes em dois grupos: experimental (6 alunos que passaram pela instrução explícita) e controle (6 alunos que realizaram apenas os testes). Foram aplicados dois testes, divididos entre discriminação e identificação. Após a aplicação do pré-teste, ocorreram quatro encontros de instrução para o grupo experimental, seguido do pós-teste e dois meses depois, o teste postergado. Para o referencial teórico, entre os autores destacados, utilizamos os estudos de Flege (1995), Flege; Bohn (2021), que discutiam a percepção de sons de línguas adicionais[1], e os de Hualde *et al.* (2010), Hualde (2014), Quilis (1993, 1997) e Alvar (1996a, 1996b), que descreveram os sons palatais do espanhol e a sua variação.

Esta dissertação contém cinco capítulos, divididos da seguinte forma:

O capítulo 1 está focado na introdução do trabalho. O capítulo 2, Referencial Teórico, é subdivido em duas seções: 2.1. A variação linguística no espanhol, contendo a descrição das palatais /ɟ/ e /ʎ/ no espanhol e as características de cada região, incluindo a distinção entre lleísmo, yeísmo e ʒeísmo, e 2.2. Percepção dos sons em língua adicional, em que são descritos o Modelo de Aprendizagem de fala - SLM (Flege 1995) e sua versão revisada, SLM-r (Flege; Bohn, 2021).

[1] Importante ressaltar que neste trabalho não fazemos distinção entre os termos: Língua adicional (LA), Língua Estrangeira (LE), Língua dois/segunda (L2), língua não-nativa (LNN) e Língua alvo. Embora alguns autores como Gass e Selinker (2008) trabalham diferenciando os termos. Para eles, língua nativa é uma referência à primeira língua aprendida e também pode ser chamada de língua primária, língua materna ou L1, como consequência, língua não-nativa seria o oposto. Língua alvo, para os estudiosos, seria a língua que está sendo aprendida. Aquisição de segunda língua, para eles, é a língua aprendida após a língua materna, também chamada de L2, podendo ser usado para aprendizagem de uma L3 ou L4, pois para Gass e Selinker, "assim como a frase 'segunda língua', L2 pode se referir a qualquer língua aprendida após a L1, independentemente de ser a segunda, terceira, quarta ou quinta língua" (Gass; Selinker, 2008, p.7). O termo serve para abranger tanto a língua aprendida em sala de aula, quanto em outras situações. Por fim, a última definição é a de aprendizagem de língua estrangeira, em que, segundo os autores, é diferenciada de aquisição de L2, já que aprendizagem de língua estrangeira "refere-se à aprendizagem de uma língua não nativa no ambiente da própria língua nativa (ex: falantes de francês aprendendo inglês na França ou falantes de espanhol aprendendo francês na Espanha, Argentina ou México)." (Gass; Selinker, 2008, p. 7). Já a aquisição de segunda língua, aconteceria dentro do ambiente em que a língua não-nativa é falada (como falantes de português aprendendo espanhol no México). Para o presente trabalho, portanto, todos os termos são usados com uma mesma acepção: uma língua adicional para o aprendiz, independentemente do contexto da aprendizagem.

O terceiro capítulo contempla a metodologia do estudo, abarcando a descrição dos participantes, dos bancos de dados utilizados, do software Psychopy, o qual foi utilizado para a criação e aplicação dos testes de percepção, dos testes, bem como a coleta de dados, o questionário, e o detalhamento de como foi feita a instrução explícita ao grupo experimental. No capítulo quatro, temos a análise dos resultados obtidos através dos testes de percepção. Por fim, o capítulo cinco traz as conclusões deste trabalho.

2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA ESPANHOL: PANORAMA DIALETAL E GEOGRÁFICO

Neste capítulo, na seção 2.1. trataremos da variação linguística e temas que estão conectados a ela, como: língua e linguagem, dialeto e fala, norma-padrão e não-padrão e os tipos de variações. Na seção 2.2. os temas são as mudanças sonoras e a variação das palatais /ʝ/ e /ʎ/ na língua espanhola. Por fim, na seção 2.3. apresentaremos as regiões espanholas e o uso das palatais nestas, e também, abordaremos o uso do *yeísmo e lleísmo.*

2.1 A variação linguística no espanhol

No mundo, estima-se que haja entre 4500 a 10000 línguas sendo utilizadas (Moreno Fernández; Otero Roth, 2016). Ainda segundo os autores, é difícil estimar um número exato de línguas existentes, devido à falta de muitas informações sobre as variedades linguísticas, junto à dificuldade de classificá-las, gerando números estimados diferentes, frequentemente aceitando-se 6000 como um bom número.

A língua espanhola, idioma de estudo deste trabalho, é a segunda língua com mais falantes nativos do mundo, estimando-se um total de 450 milhões de falantes, sendo a quarta língua mais falada do mundo, estando apenas atrás do Chinês, Inglês e Hindi-Urdu (Andión-Herrero, 2008). O espanhol está presente em 21 países como língua oficial, sendo eles: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela. Além destes, também está presente como língua não-oficial nos Estados Unidos, Filipinas, Canadá, Brasil, Marrocos, entre outros países (Andión-Herrero, 2008).

Por tratar-se de um idioma muito vasto, encontra-se diversificado e com características específicas em cada região, apresentando o que chamamos de variação linguística. Segundo Moreno Fernández (2020), a variação linguística pode ser definida como a "propriedade da língua em que é possível utilizar diferentes variantes ou formas para dizer a mesma coisa[2]" (p. 3). Ou seja, ainda que um falante daquela língua fale de outra forma, isto não mudará o significado

[2] Original: "la cualidad de las lenguas por la que es posible utilizar diferentes variantes o formas para expresar unos mismos significados."

do que ele quer dizer. É o caso, por exemplo, no mundo hispânico, das palavras '*bus'* (em *Bogotá*), '*colectivo'* (em Buenos Aires), '*autobús*' (*Madrid*), '*camión/autobús'* (Ciudad de *México*), *'guagua'* (em *San Juan*), '*micro/bus*' (em Santiago) para referir-se a ônibus (Moreno-Fernández, 2000). No exemplo referido, a variação se dá no âmbito lexical. No entanto, também encontramos outros tipos de variação, como por exemplo, a palavra 'calabaza' pode ser pronunciada de mais de uma forma, ou seja, em algumas regiões da Espanha, pode ser pronunciada como 'calaba[θ]a' ou como 'calaba[s]a' em outras regiões espanholas e na américa hispânica. Este tipo de variação se dá no âmbito da pronúncia.

Labov (2008, p. 262) argumenta que a **"**variação [..] não é um produto da mistura dialetal irregular, mas uma propriedade inerente e regular do sistema", em outras palavras, o que o autor quer dizer é que a variação não se dá como um fato isolado, como um erro e, sim, como uma parte natural de um sistema de línguas que a todo tempo sofre mudanças, ainda que nós enquanto falantes não sejamos capazes de perceber.

Antes de prosseguir com o tema da variação, precisamos retroceder e entender conceitos importantes, como: língua x linguagem, dialeto x fala. Muñoz-Basols *et al.* (2017) definem estes termos da seguinte forma: linguagem como a habilidade humana de se comunicar a partir do uso de signos linguísticos em uma ou várias línguas; língua como estes signos linguísticos próprios de uma comunidade de falantes (língua, segundo o autor, também pode ser chamada de "idioma"); dialeto como a forma de uma língua utilizada em um território geográfico determinado, ligada a uma língua viva ou morta, e por último, fala como o uso linguístico próprio de um falante.

Nos ateremos ao conceito de "dialeto", já que o próprio indica uma propensão a uma construção de variedades, visto que, de território a território, a língua, como já vimos anteriormente, naturalmente sofre variação, que pode resultar em mudanças. Por tanto, é aqui que entram outras noções-chave, como norma padrão e não-padrão, prestígio linguístico, preconceito linguístico. A primeira concepção apresentada é a de 'estândar' – equivalente a norma padrão -, entendida como:

> O resultado de um consenso baseado, precisamente, nos usos literários. [...]: existe em todas as partes, é aceita por todos os falantes [...], mas ninguém a usa. No entanto, mantém a unidade do sistema. (Alvar, 1996a, p. 19)[3]

Andión Herrero (2008), ainda, define está norma padrão como o conjunto de usos linguísticos que é comum entre os falantes, sendo eles corretos e aceitáveis, serve de guia para os falantes, aparecendo em gramáticas, academias de línguas, meios de comunicação, entre outros. Ou seja, é a língua geralmente utilizada na literatura, conhecida pelos falantes, mas não reproduzida em suas falas, cujo uso está atrelado a tradições linguísticas

O conceito de norma/estândar está relacionado a outro que vai de encontro a ele, o de norma não-padrão. Trata-se de uma norma que não segue a gramática tradicional e, por isso,

> não é considerada 'correta'; formas não-padrão são estigmatizadas e sofrem diversos tipos de preconceitos. Normalmente, estão ligadas aos fatores sociais existentes nas formações de variedades de uma língua [...]. (Hood; Brisolara, no prelo)

As normas não-padrão frequentemente são alvos do chamado "preconceito linguístico", que se refere ao ato de caracterizar um falante como aquele que fala errado e julgá-lo/criticá-lo por isso. Isso geralmente está ligado à crença de pessoas de que há um modelo com mais prestígio linguístico, ou seja, a propensão a acreditar que há uma variedade linguística considerada melhor do que outra, por inúmeros fatores, como, por exemplo, o status que a variedade tem na comunidade em que é usada, seja porque seus usuários pertencem a um extrato mais alto da sociedade, por seu alto grau de escolarização etc. Roncarati (2008, p. 50), diz que, "os estereótipos passam a ser associados a atributos sociais negativos. Esse quadro sugere uma tendência universal de que quanto mais os falantes se tornam conscientes de qualquer mudança sistemática na língua, mais eles tendem a rejeitá-lo". Desta forma, o que acontece no espanhol é que, frequentemente, o considerado "correto", "padrão" e "sofisticado" é o espanhol falado na Espanha, por ser o espanhol que deu "origem" ao espanhol da América Latina. O mesmo acontece com relação ao Português do Brasil e Português de Portugal.

[3] Original: "El resultado de un consenso basado, precisamente, em los usos literarios. [...]: existe en todas partes, está aceptada por todos los hablantes [...], pero nadie la utiliza. Sin embargo, mantiene la unidad del sistema."

Como já é de conhecimento, toda língua evolui, e não por isso uma forma deve ser considerada melhor do que outra. Conforme Muñoz-Basols *et al.* (2017), existem, pelo menos, quatro tipos de variação, relacionadas a tempo (variação histórica ou diacrônica), fatores sociais (variação diastrática), geografia (variação diatópica) e modos de fala (variação diafásica). Variação diacrônica está relacionada com a noção de tempo, fazendo com que seja possível realizar análises de variações a partir de uma perspectiva histórica, em períodos de tempos selecionados. Um exemplo dado pelos próprios autores seriam as formas de cortesia usadas em espanhol no século XVI comparadas com as de hoje em dia.

A variação diastrática é referente ao aspecto social, relaciona-se com níveis sócios-econômicos, de idades, de nível de instrução, entre outros. Escobar (2010) fazem referência a esse tipo de variação como *sociolecto* e mencionam que diferentes gerações apresentam padrões de fala com suas particularidades, marcadas pela passagem do tempo e pela cultura de cada grupo etário, o que influencia na variação linguística. Já a variação diafásica está relacionada ao modo de fala para cada situação, formal ou informal; nesse sentido, não falamos da mesma maneira se nos encontramos em uma situação de entrevista de emprego ou em uma festividade com amigos. Por fim, a variação diatópica, trata-se da relação geográfica, ou seja, entre países, povos, cidades, entre falantes de uma mesma língua. Podemos citar, no caso de espanhol, o uso de /ʝ/ e /ʎ/ (para palavras com *Y* – somente em contextos consonantais) e *LL*) - objeto principal de estudo deste trabalho - para exemplificar. Neste caso, a depender da região geográfica, há diferenças nas produções destes sons (ver mais detalhes na seção 2.2.1).

Labov (2008) esclarece que quando há mais de uma forma sonora em uma espécie de concorrência, a maioria dessas variações acontece uma única vez e some rapidamente. Entretanto, aquelas que são recorrentes, numa etapa posterior, podem se tornar parte do sistema, ao ponto destas formas novas entrarem em contrastes com as formas antigas. É o que acontece com os sons citados acima. Estas variações podem ser atraídas por “processos de assimilação ou dissimilação, por analogia, empréstimo, fusão, contaminação, variação aleatória ou quaisquer outros processos em que o sistema linguístico interaja com as características físicas ou psicológicas do indivíduo”. (Labov, 2008, p. 19-20)

Por isso, o autor explica que quando uma mudança sonora ocorre e alcança uma grande expansão, tornando-se conhecida, ela passa a ser uma forma de marcar e identificar, definindo aquela comunidade de fala. Moreno Fernández (1998) chama estas formas de "variantes facultativas", pois, segundo ele, elas são livres, ou seja, aparecem nos mesmos contextos e podem ser substituídas por outras formas variantes sem causar perdas de significado.

Na seção 2.2, discutimos os casos dessas variantes facultativas das palatais. Apresentamos também a divisão de regiões proposta por Hualde *et. al.* (2010) e Hualde (2014), além de um panorama das formas usadas em diferentes regiões cujo idioma nativo é o espanhol.

2.2 A variação no espanhol: /ʝ/ e /ʎ/

Como visto na seção anterior, é de comum conhecimento que os sons das línguas sofrem variação e podem também sofrer mudança com o tempo. Como objeto de estudo deste trabalho, analisamos a percepção destas variações nos sons dos grafemas <y> e <ll>, ou seja, a fricativa palatal sonora e a lateral palatal sonora do Espanhol, por parte de aprendizes brasileiros, em um curso de formação de professores de espanhol. Isso significa dizer que há um modo e ponto de articulação na realização destes fonemas: uma é fricativa, porque há um escape do ar através de uma passagem estreita, que gera fricção; a outra é lateral, pois o ar sai pelas laterais da boca, quando a língua se eleva, mas as duas são palatais, pois o dorso da se eleva ao palato. Considerando o vozeamento, as duas são sonoras, porque geram vibração nas cordas vocais.

A representação e notação destes dois sons, no espanhol, pode ser feita através de dois alfabetos fonéticos: o Alfabético Fonético Internacional (AFI, conhecido internacionalmente como IPA, por ser a sigla do inglês) ou o Alfabeto fonético proposto pela *Revista de Filología Española* (RFE). Quilis (1993) apresenta uma relação entre eles:

Para o RFE, para representar o som do grafema <y> em palavras como *mayo* e *ayer*, por exemplo, o símbolo deve ser [y]. O mesmo grafema para o AFI deveria ser representado por [j̈], que mais tarde passaria a ser utilizado como [ʝ], sendo este último a forma utilizada até os dias atuais. Sobre a representação do dígrafo "ll", que aparece em palavras como *olla* e *caballo*, o RFE defende o uso

de [ʎ], enquanto o AFI utiliza o símbolo [ʎ]. No Quadro 1, apresentamos um resumo das referidas notações em ambos os alfabetos fonéticos:

Quadro 1: Equivalência entre os símbolos fonéticos do RFE e o AFI

RFE	AFI	Grafema	Exemplo de uso	Transcrição fonética
[y]	[j] > [ʝ]	Y	A**y**er	RFE: [a'yeɾ]
				AFI: [a'ʝeɾ]
[ʎ]	[ʎ]	LL	Caba**ll**o	RFE: [ka'ʎ aǫ]
				AFI: [ka'βaʎo]

Fonte: adaptado de Quilis (1993)

Neste trabalho, utilizamos as simbologias do AFI: [ʝ] e [ʎ], devido a este ser um alfabeto de estudos internacionais, um outro motivo é que o RFE é mais aplicado para trabalhos realizados em países hispânicos. Logo, mencionamos a partir de então os seguintes fonemas: fricativa palatal sonora /ʝ/ e a lateral palatal sonora /ʎ/.

Sobre a evolução das duas palatais, Quilis (1993; 1997) descreve a existência de dois alofones para a fricativa palatal /ʝ/: o primeiro seria a africada palatal sonora [dʒ] ou [ʤ][4], em que, segundo o autor, a realização aconteceria depois de pausas, de consoantes nasais ou da lateral [l] (ex.: ***y**ema* [dʒ], cón**y**uge [dʒ], el **hi**elo [dʒ][5]), neste som, ocorrem dois momentos, um em que ocorre uma oclusão do ar e depois um solte fricativo. No restante dos casos, ela aconteceria como /ʝ/. O segundo alofone citado pelo autor seria a fricativa pré-palatal (ou pós-alveolar) sonora [ʒ] (ex.: apo**y**o [ʒ]) e a sua variante surda [ʃ] (ex.: **y**egua [ʃ]). A denominação pré-palatal ou pós-alveolar se dá porque a língua se move entre o palato e os alvéolos.

Para Hualde (2014), além da fricativa palatal [ʝ] também haveria uma oclusiva palatal sonora [ɟ], em que os lábios se fechariam totalmente para uma oclusão e depois solte de ar (ex.: yeso [ɟ]). Além desta, haveria uma semiconsoante aproximante palatal sonora [j], que o autor utiliza o símbolo [j̯]

[4] O símbolo da consoante africada palatal sonora [dʒ] é descrito em Martínez e Celdrán e Fernández Planas (2001, 2007) como [ʤ].

[5] Segundo Quilis (1997) neste caso ocorre uma assimilação, onde as consoantes [l] ou [ɳ] se palatalizam, mas não chegam a ter mesma articulação da nasal palatal [ɲ] ou da lateral palatal [ʎ]. Cabe ressaltar que os símbolos usados anteriormente foram elaborados pelo próprio autor.

para representar, onde a língua se eleva ao palato, mas não há uma obstrução de ar (ex.: ra**y**o [j]). Segundo o autor é muito parecido com a vogal [i], mas não se trata do mesmo alofone (ex.: **i**dea [i]). No Quadro X, estão resumidos os alofones das palatais em estudo, a partir de Quilis (1993, 1997) e Hualde (2014).

Quadro 2: Fonemas e seus respectivos alofones das palatais em estudo

Fonema	Alofone	Classificação dos sons palatais
/ʝ/	[ʝ]	Fricativa palatal sonora
	[dʒ] ou [ɟʝ]	Africada palatal sonora
	[ɟ]	Oclusiva palatal sonora
	[ʒ]	Fricativa pré-palatal sonora
	[ʃ]	Fricativa pré-palatal surda
	[j]	Aproximante palatal sonora
/ʎ/	[ʎ]	Lateral palatal sonora

Fonte: Adaptado de Hualde (2014); Quilis (1993; 1997)

Para explicar o uso destas formas em cada região, usamos a divisão de variedades do espanhol de Escobar (2010) e Hualde (2014), em que os países hispânicos são classificados em sete grandes regiões: Espanha, mexicana e centro-americana, caribenha, andina, chilena, portenha e paraguaia[6]. Descreveremos a seguir cada uma destas regiões.

2.2.1 Espanha

A primeira região proposta pelo autor é a região espanhola. No entanto, ele a divide em "centro-nortenho", que engloba principalmente a região de "castela", "andaluz", da qual integra a região de Andaluzia, e a região "Canárias", parte das Ilhas Canárias.

[6] Cabe esclarecer que Escobar (2010) estabeleceram essas divisões de variedades do espanhol considerando alguns aspectos. No que diz respeito à variedade espanhola, foram consideradas as regiões em que o espanhol não está em contato com outras línguas, sendo, portanto, excluídas, áreas em que os falantes fazem uso também de línguas como o catalão, o galego e o basco, por exemplo. Sobre a classificação dos dialetos americanos, os autores consideraram as seguintes características linguísticas: o /s/ em posição final de sílaba, o /r/ em posição final de sílaba e a diferença entre /ʝ/ e /ʎ/. Além disso, foram considerados o momento de colonização, bem como a presença de línguas originárias específicas. Considerando que, neste estudo, o foco, são as palatais, os demais aspectos não serão discutidos. Para maiores esclarecimentos, ler Hualde *et al.* (2010).

Segundo Escobar (2010), O Atlas Linguístico da Península Ibérica, que apresenta uma descrição intermediária entre os dialetos centro-nortenho e o andaluz, uma das características descritas é a distinção entre as consoantes palatais /ʝ/ (ex.: *po**y**o* - produzido como [ʝ]) e /ʎ/ (*po**ll**o* – empregado como [ʎ]). No que diz respeito ao espanhol andaluz, o mesmo atlas descreve que há *yeísmo*[7] (ex.: *va**y**a* e *va**ll**a* são, portanto, produzidos como [ʝ]. Os autores mencionam que a variedade andaluza, assim como a canária, em geral, apresentam características mais inovadoras do que a centro-nortenha, afirmando que a variedade canária também emprega o *yeísmo.*

Ainda que alguns autores em seus estudos contemplem as formas alofônicas [ʝ] e [ʎ] (Muñoz-Basols, 2017), Alvar (1996a) apresenta um estudo dividido por regiões, no que diz respeito a estas formas variantes do espanhol peninsular. No território que abrange Castilla, o autor defende que "há uma maior presença da variante média palatal [ʝ] nas províncias de Madri, Guadalajara, Toledo, Cidade Real y Albacete[8]" (p. 219), mas que também há na província de Toledo o uso de variantes pré-palatais, como [ʒ], e um uso maior ainda desta em alguns locais da Cidade Real. Na região da Andaluzia, o autor diz que há diversos tipos de alofones para estas consoantes, mas não há uma especificidade de qual seriam estes, embora apresente o termo "relaxada". Nas Ilhas Canárias, o autor relata que a produção é muito aberta e vocalizada.

2.2.2 Mexicano e centro-americano

Desta região fazem parte: México, Guatemala, Nicarágua, Costa Rica, Honduras e El Salvador. Hualde (2014) estabelece que as variedades da região norte Mexicana produzem de forma muito suave a palatal [ʝ], com uma tendência à elisão entre vocais anteriores /i/ ou /e/ e outra vocal (por exemplo, em "*silla*"

---

[7] Conforme Hualde (2014), tradicionalmente o espanhol da Espanha incluía um contraste fonêmico entre as palatais /ʝ/ e /ʎ/, o que é conhecido como *lleísmo*. Embora este contraste em determinado momento da história tenha existido em todos os dialetos do espanhol, segundo o autor, na atualidade se vê presente em uma minoria de dialetos, sendo encontrado nos demais o *yeísmo*, que é um fenômeno em que se neutraliza a distinção entre esses fonemas, resultando apenas em /ʝ/. O *yeísmo* ocorre, possivelmente, por um relaxamento da oclusão central de /ʎ/, resultando na sua fusão com /ʝ/. O fenômeno existe desde o final da Idade Média, mas, na Espanha, em geral, era encontrado apenas em parte da Andaluzia. Desde o último século, converteu-se na forma variante mais empregada na Espanha. A lateral palatal na atualidade é ainda preservada em áreas rurais, em especial, no norte da Península Ibérica e, também, em pequenas regiões da Andaluzia e das Ilhas Canárias. (Ver mais na seção 2.2.2.)

[8] Original: "Se da una mayor presencia de la variante médio palatal en las províncias de Madrid, Guadalajara, Toledo, Ciudad Real y Albacete [...]".

['sía] e "*cabelo*" [ka'βéo]). Arce (2015) faz um estudo mais detalhado da região. Segundo o autor, no centro do país, a forma mais utilizada é a fricativa [ʝ]. Já, nas regiões de Jalisca, Veracruz, Puebla e Oaxaca, a tendência é o uso da africada [dʒ]. Por fim, na região norte do país e em Chiapas e Yucatán, haveria o uso de uma nova variante, a qual o autor chama de "palatal muito aberta sonora" [ʝʲ] (2015, p. 182).

No que diz respeito à América-central, encontramos estudos de Arce (2015) sobre a Nicarágua, Guatemala e Costa Rica. Os dois primeiros países empregam a variante aproximante palatal [j]. Já, na Costa Rica, a forma mais comum será a fricativa [ʝ].

2.2.3 Caribenho

Esta região, segundo Hualde (2014), está formada por países como Panamá, Cuba, República Dominicana e demais ilhas da região (com exceção do Haiti, que embora faça parte do Caribe, não possui a língua espanhola em seu repertório principal, utilizando o Francês como língua oficial).

Sobre Cuba, Bernal (2013) relata que a pronúncia dependerá do contexto que o fonema está inserido. Em silabas não acentuadas, este será realizado como [j], mas em silabas acentuadas ocorrerá a elisão do fonema, nas regiões ocidentais e centrais do país. Nas regiões orientais, em contextos intervocálicos estes ocorrem com maior constrição, ou seja, com maior força articulatória ao produzi-las como nos exemplos: *"estre**ll**a"* [eh.tré.ja] e *"ga**ll**ina"* [ga.í.na] (Bernal 2013, p. 136).

Depois de consoante nasal e de laterais, a maior parte dos falantes cubanos utilizam a aproximante palatal [j]. Já, em posição inicial de sílaba, a realização é de uma africada [dʒ] em silabas tônicas, na zona central. No ocidente, a realização ocorre como [j]. No entanto, quando se trata de posição inicial absoluta, antecedida por um silêncio, a ocorrência é de [dʒ].

Arce (2015) explica que a palatal [ʝ] dominicana é forte e fechada e que as vezes, quando seguidas de pausa, podem ser africadas [dʒ]. Já sobre Porto Rico, o autor diz que /ʝ/ é, na maior parte das vezes, africada em posição inicial de sílaba, ou seja, [dʒ].

2.2.4 Andino

Segundo Hualde (2014), estão nessa região os seguintes países: Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e o norte da Argentina. A divisão, segundo o autor, deve ser feita levando em consideração as Terras Altas e a Zona Costeira. Nas Terras altas da Colômbia, Equador, Peru e Bolívia, mantém-se a distinção dos fonemas palatais, ocorrendo /ʝ/ como [ʝ] em termos ortográficos, temos "y" e /ʎ/ como [ʎ] representado graficamente como "ll". Contrariamente, nas regiões da Zona Costeira da Colômbia, Equador e Peru, não há esta distinção fonológica, neutralizando os fonemas, do que resulta /ʝ/, mantendo o uso de [ʝ]. Sobre a Venezuela, Arce (2015) diz que é uma região que utiliza apenas a fricativa [ʝ], ocorrendo o yeísmo.

2.2.5 Chileno

A região que abarca apenas o Chile é yeísta, ou seja, não mantém a distinção /ʝ/ e /ʎ/. Bustos e Beltrán (2016) realizaram um estudo desta região em específico, tendo como resultado que 60% dos falantes utilizam a aproximante fricativa alveolopalatal sonoro [ʝ̟], 20% utilizam a forma aproximante palatal [j], 10% dos falantes utilizam a forma africada não estridente alveolopalatal sonora [d͡ʝ̟]. Por fim, para os 10% restantes foram reservadas outras formas, em especial a africada [dʒ].

2.2.6 Portenho

A região que abrange a Argentina e o Uruguai é considerada a mais distinta entre todas. Isto porque, segundo Hualde (2014), no lugar da fricativa palatal [ʝ], os falantes argentinos e uruguaios produzem uma fricativa pré-palatal sonora [ʒ] ou a seu alofone surdo [ʃ][9]. Palacios (2016) específica estas duas formas dizendo que a forma sonora está mais relacionada a falantes mais velhos, enquanto entre os jovens predomina a forma surda. No entanto, segundo Hualde (2014), uma pequena região da argentina faz distinção entre [ʝ] e [ʒ], produzindo [ká.ʒe] para "*ca**ll**e*" e [má.ʝo] para "ma**y**o"[10].

---

[9] Alguns autores como Hualde (2014), Muñoz-Basols et. *al.* (2017), Alvar (1996b) esclarecem que há em regiões da Espanha, do Equador e do interior da Colômbia um processo parecido, embora estes não façam parte da região Portenha, porém não há uma explicação para a motivação para a mudança.

[10] Este processo também ocorre nas terras altas do centro do Equador. (Hualde, 2014).

Importante ressaltar que apesar de serem regiões yeístas, Alvar (1996b) esclarece que na região norte da Argentina ainda preserva a distinção entre os fonemas palatais[11]. Contudo, como já visto anteriormente, o norte da Argentina faz parte, de acordo com o autor da região Andina por manter características mais próximas com esta.

2.2.7 Paraguaio

Por último, a região que abrange apenas o Paraguai mantém o contraste de /ʝ/ e /ʎ/, segundo Hualde (2014). No entanto, no lugar da fricativa palatal [ʝ], produzem a africada palatal [dʒ] em qualquer contexto de fala.

2.3 Os fenômenos fonético-fonológicos: Lleísmo, Yeísmo e/ou ʒeísmo

Como já citado anteriormente, o espanhol da Espanha possuía uma distinção entre os sons para palavras que tivessem suas correspondências ortográficas "y" e "ll". Quando se tratava de palavras que contivessem "y", como "*suya*", o mais comum era a utilização da fricativa palatal [ʝ], e, para palavras com o grafema "ll", como "*lluvia*", era utilizado o fonema lateral palatal [ʎ]. Este fenômeno distintivo entre os sons de "*poyo*" e "*pollo*" é chamado de *lleísmo* por autores como Hualde (2014) e Muñoz-Basols *et al.* (2017). Segundo Quilis (1993), as realizações desses dois sons são, como já dito anteriormente, palatais e sonoras por um lado e densas por outro:

> Diferenciam-se acusticamente pelo traço vocálico, presente apenas na lateral, e, articulatoriamente, pelo fechamento central do conduto vocálico, também na lateral. Se se produz um processo de lenição[12], a língua perde seu contato com a parte central e anterior do palato e sobrevém a articulação centra: [j], ou [y][13]. (Quilis, 1993, p. 315)[14]

Ou seja, há um processo de enfraquecimento, também chamado de nivelação por Vaquero (1998), destas consoantes. Esta nivelação dos fonemas /ʝ/ e /ʎ/ dá origem ao que chamamos de "*yeísmo*", em que os dois grafemas <y>

[11] O autor não apresenta nenhum exemplo fonético referente a esses contrastes.
[12] Processo também chamado de enfraquecimento, segundo Martinet (1974, apud Thurneysen, 1898), o termo lenição é usado para descrever um enfraquecimento de consoantes, no qual um som forte é produzido de forma mais fraca.
[13] Os dois símbolos são equivalentes ao /ʝ/.
[14] Original: "se diferencian acústicamente por el rasgo vocálico, presente sólo en la lateral, y, articulatoriamente, por el cierre central del conducto vocal, también en la lateral. Si se produce un proceso de lenición, la lengua perde su contacto con la parte central y anterior del paladar y sobreviene la articulación central: [j], o [y]."

e <ll>, serão pronunciados igualmente, sem que haja distinção fonética entre palavras como "*maya"* e "*malla"*, e cabe ao ouvinte entender o contexto do falante para entender de qual opção se trata.

Para Vaquero (1998), este processo de nivelação se manifesta de duas formas, o *yeísmo,* já esclarecido nesta dissertação, e o *ʒeísmo,* ou seja, um processo em que também não há distinção de produção entre /ʝ/ e /ʎ/, mas em que ocorre um relaxamento na produção de /ʝ/ em que esta ocorre como a fricativa sonora [ʒ].

2.4 Percepção de sons em língua adicional

Estudos que envolvam percepção de línguas adicionais são comuns e importantes na área de aquisição de língua. Perozzo (2021, p. 69) define "percepção" como "um campo de estudo que propõe compreender a maneira segundo a qual ouvintes e aprendizes de línguas percebem auditivamente as informações linguísticas presentes no sinal acústico e derivadas de rotinas articulatórias". Embora seja uma definição ampla, ela abrange o principal foco da percepção: uma área a qual estuda como os aprendizes de uma língua conseguem perceber os seus sinais sonoros. O autor ainda esclarece que a percepção deve ser entendida como fenômeno cognitivo complexo, abstrato e que é construído na mente do aprendiz.

Para Alves (2024) há um ponto de distinção importante entre *ouvir* e *perceber*, pois ouvir, segundo o autor, diz respeito a um traço mais físico, enquanto *perceber* envolve processos cognitivos que são resultado do processo de *ouvir.* Ainda nesta perspectiva, o pesquisador esclarece que os seres humanos, como ouvintes, tendem a acreditar que a percepção de sons é categórica, assim, para o autor:

> [...] tendemos a "enquadrar" o que ouvimos em categorias predeterminadas que correspondem ao conjunto de elementos sonoros da nossa língua). Tal categorização, portanto, implica o conhecimento da Fonologia da língua em questão. No caso do processo de desenvolvimento de uma LNN[15], sobretudo nos primeiros estágios, tendemos a realizar o "enquadramento" dos sons da LNN a partir das categorias que temos mais arraigadas, ou seja, as da língua materna. (Alves, 2024, p.125)

Este preposto é, de acordo com o autor, o que guia as principais abordagens de estudo de percepção, como a Abordagem Psicoacústica (como

[15] Línguas não-nativas.

o *Speech Learning Model*, de Flege (1995) e o *Speech Learning Model Revised, de Flege e Bohn*, (2021)); a abordagem da Teoria Motora (como os estudos de Delattre, Libermann e Cooper (1951, 1955, 1964); Delattre *et al.* (1952), entre outros) e a abordagem da Teoria do realismo direto (como o *Perceptual Assimilation Model* de Best (1995) e o *Perceptual Assimilation Model-L2* de Best e Tyler (2007))[16].

Neste trabalho, utilizamos o modelo proposto por Flege (1995) e seu modelo revisado de Flege e Bohn (2021), por entendermos que o SLM e o SLM-r dão suporte ao nosso estudo, uma vez que em sua base está a classificação por equivalência, e, em se considerando que o português – LM dos aprendizes – e o espanhol – sua língua adicional – são línguas próximas, parece bem pertinente que os estudantes apresentem dificuldades de perceber sons semelhantes, recorrendo a essa classificação.

Na seção 2.3.1 discutiremos o *Speech Learning Model* (SLM) e na 2.3.2, o *Speech Learning Model Revised* (SLM-r).

2.4.1 Speech Learning Model (SLM)

Ao iniciar uma aquisição de língua estrangeira, nos deparamos com desafios parecidos com os que tivemos ao aprender a língua materna, um deles é a capacidade de perceber os sons dessa nova língua. James Emil Flege, em 1995, publica um capítulo em que descreve um modelo criado para dar conta deste aspecto, o *Speech Learning Model (SLM)* ou Modelo de Aprendizagem de Fala. O referido modelo utiliza pontos discutidos na aquisição de L2 para trabalhar as questões que envolvem percepção e produção de línguas, como "maturação neurológica", "período crítico" e "Interferência da L1".

Em algumas teorias de aquisição de línguas, a idade era vista como um dos principais fatores para o não alcance de uma produção na língua-alvo. Um dos termos mais utilizados é o de maturação neurológica, pois segundo Flege (1995), esse seria o principal impulso para um período crítico na aprendizagem. A hipótese do período crítico[17] se trata de uma lacuna de tempo em que a

[16] Para ver mais sobre as abordagens de estudos de perspectivos postos acima, sugerimos a leitura de Alves (2024) intitulado "Percepção e produção dos sons de Línguas Não Nativas: Fundamentos teóricos e questões de investigação no contexto brasileiro".

[17] Ver mais em *Biological Fundations of Language*, Lenneberg (1967).

aprendizagem de línguas se tornaria menos adaptável. Segundo esta hipótese, ao final da adolescência, o cérebro começaria a sofrer uma maturação, ocasionando em uma redução da plasticidade neural, "levando à capacidade diminuída de adicionar ou modificar programas sensório-motores para produzir sons de uma L2[18]" (Flege, 1995, p. 234). A idade como um fator de dificuldade para a aprendizagem de fala de L2 foi estudada por Flege em diversos momentos de sua trajetória acadêmica, e embora o autor diga que esta hipótese possa ser verdade, ele também esclarece que ela não oferece uma conclusão sobre a diferença no aprendizado de L1 e de uma L2. Esta constatação o leva a considerar a possibilidade de que o que difere no aprendizado não é a idade do aprendiz e sim a capacidade que ele possui de perceber os sons da L2 com precisão (Flege, 1995). Ou seja, ao não conseguir perceber corretamente os sons que está estudando, o aluno, independentemente da idade, não conseguirá produzi-los corretamente. Nesse sentido, produção e percepção são intrínsecas uma a outra.

Isso acontece porque, segundo o autor, durante a aquisição da L1, a percepção se sincroniza com os elementos contrastivos da fala e quando estão aprendendo uma L2, os aprendizes podem falhar em perceber as diferenças entre sons da L2 ou entre sons da L1 e da L2, já que os sons poderão aproximar-se da L2, o levando a confundir aquilo que escuta.

As formações destas categorias ocorrem ainda na infância (no caso da L1), quando o aprendiz está começando a adquirir a língua. Na aquisição da L2, o processo ocorre de forma diferente, pois os falantes já possuem categorias fonéticas formadas, por essa razão, ao ouvirem sons da L2, tendem a percebê-los como próximos ou iguais aos da L1.

Para explicar a relação entre a percepção da L1 e da L2, Flege apresenta quatro postulados (ou seja, fatos reconhecidos) e sete hipóteses, que apresentamos a seguir:

[18] Original: "leading to a diminished ability to add or modify sensorimotor programs for producing sounds in an L2."

Quadro 3: Postulados e hipóteses apresentados por Flege (1995)

POSTULADOS	
P1	Os mecanismos e processos usados na aprendizagem do sistema de sons L1, incluindo a formação de categorias, permanecem intactos ao longo da vida e podem ser aplicados à aprendizagem da L2.
P2	Aspectos específicos da linguagem dos sons da fala são especificados em representações de memória de longo prazo chamadas categorias fonéticas.
P3	As categorias fonéticas estabelecidas na infância para sons L1 evoluem ao longo da vida para redefinir as propriedades de todos os fones da L1 e da L2 identificados como uma realização de cada categoria.
P4	Bilíngues se esforçam para manter o contraste entre as categorias fonéticas da L1 e da L2, que existem em um espaço fonológico comum.
HIPÓTESES	
H1	Os sons em L1 e L2 estão relacionados perceptualmente entre si em um nível alofônico sensível à posição, ao invés de em um nível fonêmico mais abstrato.
H2	Uma nova categoria fonética pode ser estabelecida para um som da L2 que difere foneticamente do som mais próximo da L1 se os bilíngues discernirem pelo menos algumas das diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2.
H3	Quanto maior a diferença fonética percebida entre um som da L2 e o som L1 mais próximo, maior a probabilidade de que diferenças fonéticas entre os sons sejam discernidas.
H4	A probabilidade de diferenças fonéticas entre sons da L1 e da L2, e entre sons da L2 que não são contrastantes com os da L1 serem discernidas diminui à medida que a idade de aprendizagem aumenta.
H5	A formação de categoria para um som da L2 pode ser bloqueada pelo mecanismo de classificação de equivalência. Quando isso acontece, uma única categoria fonética será usada para processar perceptualmente sons da L1 e da L2 vinculados (diafones). Eventualmente, os diafones se assemelharão uns aos outros na produção.
H6	A categoria fonética estabelecida para sons da L2 por um bilíngue pode diferir da de um monolíngue se: 1) a categoria do bilíngue for "desviada" de uma categoria de L1 para manter o contraste fonético entre categorias em um espaço fonológico comum à L1 à L2; ou 2) a representação do bilíngue for baseada em diferentes traços ou pesos de traços daquelas de um monolíngue.
H7	A produção de um som eventualmente corresponde às propriedades sustentadas em sua representação de categoria fonética.

Fonte: Flege (1995, p. 239-240), tradução própria.

Como já explicado anteriormente, as categorias fonéticas da L1 são formadas ainda na infância do aprendiz. Nos postulados 1 e 3 fica claro que os mecanismos usados para criar tais categorias permanecem intactos ao longo da

vida, sendo possível a criação de novas categorias ao estudar uma L2, L3, L4 e assim sucessivamente. Já no postulado 4, uma nova informação é proposta: a de que bilíngues possuem um espaço comum entre estas categorias, causando dificuldades para manter o contraste entre as duas. Por isso, Alves (2024) explica que:

> ao se referir a um 'espaço fonológico comum', o autor prevê uma única representação cognitiva para os sistemas acústicos da L1 e da L2. Disso decorre não somente a possibilidade lógica de influência da L1 sobre as LNNs, mas também a possibilidade de influências múltiplas entre as diversas LNNs do indivíduo multilíngue, ou, ainda, efeitos das LNNs sobre o próprio sistema de L1. (Alves, 2024, p. 146)

Assim, compartilhando o mesmo espaço fonológico, a ocorrência de influências de uma língua em outras é mais suscetível. Ainda, segundo Flege (1995), o nível de processamento da fala também é um fator considerável, visto que a falha na percepção de um som da língua pode acontecer em vários níveis de processamento diferentes, visto que o processamento pode ocorrer de maneira mais rápida, ou seja, quando o acessa à memória de curto prazo (ou memória de trabalho), que permite que informações sejam retidas temporariamente. Tais informações facilitam o processamento das informações linguísticas em tempo real (processamento fonético). Outro tipo de processamento que pode ocorrer durante a aprendizagem, inclusive na percepção, é o que envolve a necessidade de o estudante acessar conhecimentos sobre a gramática da língua, neste caso, quando há a necessidade de recuperar informações mais complexas sobre o sistema linguístico, o processamento tende a ser mais lento (processamento fonológico). (Gerrits, 2001; Schouten; Gerrits; Hessen, 2003). No processamento fonológico, segundo Flege (1995), "isso pode fazer com que os alunos prestem menos atenção aos detalhes fonéticos ao aprender sons da L2 do que L1[19]" (Flege, 1995, p. 241), levando-os a produzirem de forma equivocada tais sons da L2.

Isto fica claro nas hipóteses H3 e H4, quando o autor propõe que quanto mais clara a percepção do aluno, melhor ele distinguirá os sons da L2 (como, por exemplo, para perceber o som de [ɟ] em *mayo)*, embora a probabilidade de que estas diferenças sejam notadas diminui quando a idade de aprendizagem aumenta. Segundo as hipóteses citadas, esse efeito reduzirá a capacidade de formação de novas categorias.

[19] Original: "which frees resources for other processing tasks (e,g., Mayberry and Eichen 1991). This may cause learners to attend less to phonetic detail when learning L2 than L1 sounds."

E, quando bilíngues conseguem produzir uma nova categoria (H2), os sons serão reproduzidos de acordo com esta categoria formada (H7), logo se "a nova categoria fonética estabelecida por um bilíngue para um som L2 corresponder a de falantes nativos, então o som L2 será produzido com precisão[20]". (Flege, 1995, p. 240). E, ainda, a Hipótese 1 (H1) avalia que ao ouvir um som da L2, os alunos o relacionam com o som mais próximo da L1 – ainda que estes possuam variações alofônicas – e que, a depender da posição do som (sílaba inicial, final ou medial), possa haver alteração na sua percepção (como, por exemplo, o aprendiz brasileiro de espanhol, já possuir uma categoria para [dʒ], [ʒ], [ʃ] e [ʎ] e ter de formar para [ɟ]).

Como proposto pelo autor em H5 e H6, o mecanismo de classificação por equivalência influencia a disposição de novas categorias. Segundo Rosa (2014), se um som for produzido na L2 com um ponto e modo de articulação parecidos, tende a ser atraído pela L1, fazendo com que o aprendiz tenha uma maior dificuldade em produzir o som de forma diferente da sua língua materna. Essa categoria é chamada de **Categoria de Assimilação Fonética**, pois seus sons são assimilados da L2 pela L1 (pode acontecer, por exemplo, com o som [ʒ] que já existe no português de um aprendiz de espanhol).

Ainda segundo a autora, se os sons forem produzidos de maneira distinta na L1 e na L2, ocorre a formação de uma nova categoria, sendo mais fácil de o aluno produzi-los de forma mais próxima a de um falante nativo d língua adicional. Essa categoria é denominada **Categoria de Dissimilação Fonética**, neste caso os sons de [ɟ] (que não existem no português).

Deste modo, a partir do estudo realizado por Flege (1995), para Alves (2021), a categorização é inevitável, pois "o objeto da percepção diz respeito à realidade fonética produzida em um dado ambiente fonético, que passará por um processo de categorização a partir do sistema de L1, já fortemente instanciado" (Alves, 2021, p. 146).

Na seção 2.3.2, descrevemos o *Speech Learning Model Revised*, publicado em 2021 por Flege e Bohn.

[20] Original: "If the new phonetic category established by a bilingual for an L2 sound matches native speakers', then the L2 sound will be produced accurately."

2.4.2 Speech Learning Model Revised (SLM-r)

A definição do novo modelo é de que "O SLM-r visa explicar como os sistemas fonéticos se reorganizam ao longo da vida em resposta ao fonético recebido durante a aprendizagem natural da L2[21]" (Flege; Bohn, 2021, p. 23), isto é, o modo como o *input* recebido na aprendizagem de L2 poderá influenciar na organização dos sistemas fonéticos do aprendiz. Assim, entendemos que a principal mudança do *Speech Learning Model* para o *Speech Learning Model Revised* é a inclusão da importância do *input*.

Ainda que esta seja a alteração predominante, o modelo modificou alguns outros aspectos da primeira versão e manteve outros. O foco principal segue sendo a aprendizagem de uma L2, após a aquisição de L1. Ou seja, para bilíngues jovens/adultos e não crianças em fase de aquisição da L1.

Os autores elaboraram três premissas centrais para o novo modelo, sendo elas:

> (1) as categorias fonéticas usadas no reconhecimento de palavras e para definir os alvos da produção da fala são baseadas em distribuições estatísticas de *input*; (2) aprendizes de L2 de qualquer idade utilizam os mesmos mecanismos e processos para aprender a fala em L2 que as crianças exploram ao aprender sua L1; e (3) diferenças entre falantes nativos e não nativos na produção e percepção da L2 são onipresentes não porque os humanos perdem a capacidade de aprender a fala em um determinado estágio do desenvolvimento neurocognitivo típico, mas porque aplicar os mecanismos e processos que funcionaram "perfeitamente" na aquisição da L1 aos sons de uma L2 não produz os mesmos resultados.[22] (Flege; Bohn, 2021, p. 23)

Na primeira permissa, o que vale é a qualidade e a frequência com que o aprendiz recebe o *input*, pois o ouvinte aprenderá percebendo os sons e a partir deste, é que as categorias fonéticas serão formadas. A premissa número dois segue a mesma premissa do SLM de que independentemente da idade, os mecanismos utilizados para aprender uma L2 serão os mesmos utilizados pelas crianças ao adquirirem a L1. Por fim, a última premissa explica que as diferenças entre adquirir uma L1 e uma L2 não têm a ver com a perda de capacidade neural

[21] Original: "The SLM-r aims to accounr for how phonetic systems reorganize over the life-span in response to the phonetic input received during naturalistic L2 learning."

[22] Original: "(1) the phonetic categories which are used in word recognition and to define the targets of speech production are based on statistical input distributions; (2) L2 learners of any age make use of the same mechanisms and processes to learn L2 speech that children exploit when learning their Lr; and (3) native versus nonnative differences in L2 production and perception are ubiquitous not because humans lose the capacity to learn speech at a certain stage of typical neuro-cognitive development but because applying the mechanisms and processes that functioned "perfectly" in L1 acquisition to the sounds of an L2 do not yield the same results."

e, sim, com mecanismos diferentes utilizados no processo. A premissa de número três também está explicada no fato de que essa diferença na aquisição de L1-L2 ocorre porque, segundo os autores, os sons da L2 podem ser associados aos sons do inventário fonético da L1 do aprendiz, além das categorias da L1 interferirem na formação de novas categorias. Além disso, um fator importante nesta questão é que os *inputs* recebidos na aquisição de L1, são diferentes dos *inputs* recebidos na L2.

Por exemplo, uma criança brasileira em fase inicial de sua aquisição de L1 está imersa no idioma do lugar onde mora, receberá inúmeros estímulos, como da televisão (que fornecerão sons nativos resultantes de programas de televisão, filmes, séries e/ou músicas), mas o principal virá através da família (com conversas com a própria criança ou entre outros familiares) e do meio social, pois a criança entenderá que para conseguir comunicar-se precisará aprender a língua. São desses *inputs* que ela formará suas categorias fonéticas da L1.

O mesmo não acontecerá com um adulto falante de português ao aprender uma L2, como o espanhol. Ainda que, assim como na L1, a televisão poderá ser de importante ajuda, ele não terá o espaço de convívio social que o "exigirá" a aprender a língua para se comunicar. Ou, ainda que possua, será de poucas horas (como em cursos ou escolas) e depois retornará para sua L1. Isso fará com que os *inputs* que este aprendiz receba estejam condicionados a momentos, a menos que ele possua a possibilidade de estar imerso em um país cujo idioma majoritário de uso seja o espanhol.

Dessas três premissas surgem os dois focos principais do SLM-r: (1) aprendizes precoces *versus* tardios e (2) não apenas aprendizes de "Estado Final", ou seja, já que permite o acompanhamento do aprendiz de forma longitudinal.

(1) aprendizes precoces *versus* tardios: Segundo Flege e Bohn (2021), o SLM-r não está mais concentrado na diferença entre aprendizes precoces ou tardios, pois a hipótese do período crítico não oferece explicações aceitáveis para os efeitos da idade em pesquisas de L2. Conforme os autores, não é possível atribuir à uma plasticidade neural as diferenças entre os aprendizes tardios e os falantes nativos da L2, porque "agora sabemos que o cérebro adulto

retém uma plasticidade considerável para processos relevantes à produção e percepção da fala em L2[23]". (Flege e Bohn, 2021, p. 24)

(2) Não apenas aprendizes de "estado final": Neste foco, a mudança está no SLM-r não se concentrar apenas em indivíduos experientes na L2, pois os autores reconhecem que é quase impossível aprendizes da L2 perceberem e produzirem os sons da L2 igual aos falantes nativos monolíngues da L2.

No Quadro X, apresentamos as hipóteses do SLM-r. Algumas foram formuladas para o modelo revisado e outras foram reformuladas do SLM:

Quadro 4: Hipóteses do SLM-r

H1	Percepção e produção coevoluem	A a produção e a percepção segmentais da L2 coevoluem sem precedentes.
H2	Input de L2	Para o SLM-r, o input também é crucial para a formação de categorias fonéticas específicas da L2 e categorias fonéticas compostas L1-L2. O SLM-r define o input fonético como a estimulação sensorial associada aos sons da fala em L2 que são ouvidos e vistos durante a produção de enunciados em L2 por outros em conversas significativas.
H3	Dissimilaridade percebida entre idiomas	O SLM-r mantém as hipóteses anteriores do SLM de que os aprendizes relacionam subconscientemente e automaticamente os sons da L2 às categorias fonéticas da L1, e que quanto maior for a dissimilaridade fonética percebida das realizações de uma categoria fonética da L2 em relação às realizações que definem uma categoria da L1, maior será a probabilidade de uma nova categoria fonética ser formada para o som da L2.
H4	Precisão da categoria	O SLM-r substituiu a hipótese da "idade" pela hipótese da "precisão da categoria da L1". De acordo com a hipótese da precisão da categoria, quanto mais precisamente definidas forem as categorias da L1 no momento da primeira exposição a uma L2, mais facilmente a diferença fonética entre um som da L1 e o som da L2 mais próximo será discernida e uma nova categoria fonética será formada para o som L2.

[23] Original: "We now know that the adult brain retains considerable plasticity for processes relevant to L2 speech production and perception."

H5	Categorias fonéticas bilíngues	O modelo SLM-r propõe que a capacidade de formação de categorias fonéticas permanece intacta ao longo da vida, mas que novas categorias não são formadas para todos os sons da L2 que diferem audivelmente do som da L1 mais próximo. As categorias formadas para sons da L2 são definidas pelas propriedades estatísticas das distribuições do *input*. Esse tipo de aprendizado distribucional é lento na aquisição da L1, e, portanto, o SLM-r sustenta que também será lento no aprendizado da L2.
H6	Interações L1-L2	Novas categorias da L2 podem se afastar (ou seja, se dissimilar) de categorias vizinhas da L1 para manter o contraste fonético entre certos pares de sons da L1 e da L2. Isso ocorre porque, hipoteticamente, as categorias fonéticas da L1 e da L2 de um bilíngue existem em um espaço fonético comum. Na ausência de formação de categoria para um som da L2, por outro lado, o SLM-r prevê uma fusão das propriedades fonéticas de um som da L1 e do som da L2 ao qual ele permanece perceptualmente ligado. Isso pode fazer com que o som da L1 se desloque em direção (assimile-se) ao som da L2 no espaço fonético.
H7	Ponderação de características	O SLM-r abandona a hipótese de características do SLM anterior devido ao surgimento de descobertas que mostram que aprendizes tardios podem ter acesso a características usadas para definir categorias da L2 não exploradas na L1. Ele adota formalmente a hipótese de "acesso total" proposta por Flege em outros estudos.
H8	Diferenças individuais na habilidade de aprendizagem da fala	O SLM-r propõe que as diferenças endógenas na capacidade de aprender a fala, caso existam, impactarão principalmente a quantidade de input necessária para atingir marcos específicos de aprendizagem da fala, em vez de se tais marcos serão ou não atingidos.
H9	Diferenças individuais nas categorias fonéticas de L1	O SLM-r propõe que diferenças individuais nas categorias fonéticas da L2 às vezes impactam o aprendizado da fala em L2.

H10	Marcos da aprendizagem da fala em L2	O SLM focou nas diferenças entre grupos, enquanto o SLM-r foca em como os indivíduos aprendem sons da L2 e como a aprendizagem da L2 influencia sua produção e percepção dos sons da L2.
H11	Análises de aprendizagem da fala	Observar quando, ou se, os marcos da aprendizagem da fala foram alcançados por aprendizes individuais de L2 é o primeiro passo na análise de dados.

Fonte: Flege e Bohn (2021, p. 28-64), tradução própria (adaptado)

Anteriormente, no SLM, a precisão da percepção dos sons segmentais da L2 colocava um limite na precisão de produção dos sons da L2. A hipótese foi reformulada para a H1 do SLM-r, pois no SLM-r, os autores entendem que a percepção e a produção da L2 coevoluem ao mesmo tempo, pois existe uma conexão bidirecional entre elas.

Na hipótese 2, a proposição do SLM era de que os aprendizes iriam aos poucos discernindo as diferenças fonéticas entre L1 e L2 à medida que ganhassem experiência na L2, ou seja, com os anos de uso da L2. A teoria da experiencia é substituída no SLM-r pelo *input*, que como já comentado, é um dos principais focos do modelo revisado. Embora Flege e Bohn (2021) acreditem que seja difícil atribuir uma medida ao *input*, eles definem que, para pesquisas de aquisição de línguas, seja importante refinar a qualidade, quantidade e o contexto dos estímulos enviados aos aprendizes.

Em H3, a hipótese do SLM é mantida sem alterações, pois a dissimilaridade e assimiliaridade de categorias fonéticas ocorre de maneira automática. Quanto maior for a dissimilaridade entre a L1 e a L2, maior será a chance da formação de uma nova categoria. Os autores dizem que o processo de classificação desses sons exige que o aprendiz acesse informações na memória de longo prazo, antes de avaliar as ocorrências dos sons.

Nas hipóteses 4 e 5, são trabalhadas as categorias. Na primeira, entende-se que quanto mais precisa for a categoria da L1 antes da aquisição da L2, mais chances haverá de uma nova categoria ser formada, ainda que a precisão dependa também da fatores individuas do aprendiz. Além disso, na segunda, tais categorias permanecem intactas ao longo da vida e sua formação dependerá de três estágios propostos por Flege e Bohn (2021):

1º: O aprendiz deverá discernir corretamente as diferenças fonéticas na realização da L1 e da L2.

2º: A equivalência das categorias dos sons da L1 e da L2 deve aparecer.

3º: Essa equivalência será rompida posteriormente, formando uma nova categoria.

Além destes três estágios, o SLM-r considera que o processo é gradual, não acontecendo de imediato. Se um aprendiz julgar que tal som da L2 é muito semelhante ao da L1, poderá haver uma ligação perceptual entre as duas categorias, formando uma categoria L1-L2 conjunta (Flege e Bohn, 2021). Ainda sobre a interação entre L1-L2, a hipótese de número 6 está ligada à H5, pois além dos fatores já descritos acima, os efeitos da L1 sobre a L2, ou vice-versa, existem porque, no cérebro bilíngue, as línguas existem em um espaço fonético comum. Ademais, Flege e Bohn (2021) expressam que o efeito da L2 sobre a L1 aumentará com a maior proficiência da L2 como resultado do *input* e da frequência de uso da L2.

Na H7, a "hipótese de características" do SLM é abandonada, pois de acordo com os autores, ela é contraditória ao primeiro postulado, que trata de os mecanismos utilizados durante a aquisição de línguas permanecerem intactos ao longo da vida. A partir disto, adotam da hipótese do "acesso total", proposta por Flege em outros trabalhos, em que o aprendiz poderá acessar tais mecanismos de aprendizagem em qualquer etapa da vida.

Já em H8 e H9, o SLM-r propõe que há uma variabilidade individual em cada aprendiz. Por exemplo, se o indivíduo tiver boa ou má percepção da L2, podem diferir na percepção de sons da L1 quando esta é avaliada com o nível de processamento apropriado. (Flege e Bohn, 2021). Outras questões pessoais também podem interferir na aquisição da língua, como motivação e frequência de uso, por exemplo. Os autores ainda defendem que a capacidade de produzir sons com precisão é importante para o aprendizado, pois os aprendizes são capazes de perceber diferenças entre aquilo que queriam dizer e aquilo que falaram.

H10 focou na diferença entre grupos, alegando que o SLM-r tem seu foco na aprendizagem individual e não em grupos, pois pode ser difícil conseguir grupos com uma única variável, além de ser difícil de conseguir conclusões significativas de dados agrupados. (Flege e Bohn, 2021).

Por fim, em H11, os autores elaboram um tipo de sugestão de "passo-a-passo" para a realização de pesquisas e análises em L2. Durante o texto, elaboram afirmações que podem auxiliar nessa etapa, como por exemplo,

indivíduos com capacidades auditivas limitadas precisarão de mais *input* de falantes nativos para chegar aos mesmos níveis de capacidades superiores. Uma outra afirmação importante é que, para o SLM-r, adultos e crianças aprendem a falar uma L2 da mesma maneira, porque utilizam os mesmos mecanismos para aprender a falar.

Flege e Bohn (2021) apresentam e sintetizam o SLM-r da seguinte maneira:

1- **Experiência com a L2:** Como já explicado anteriormente, na versão de 1995, o foco estava em aprendizes experientes da L2. Agora, na versão revisada de 2021, os autores chegaram à conclusão de que aprendizes de uma L2 não conseguirão igualar-se a falantes nativos da L2 em estudo. Isso acontece porque os *inputs* serão recebidos de forma diferente para tais falantes.

2- **Produção e percepção:** Segundo Alves (2024), no modelo de 1995, a produção era decorrente do sucesso obtido na percepção. No modelo revisado, os autores propõem que produção e percepção são capazes de evoluir simultaneamente e que uma pode auxiliar no desenvolvimento da outra.

3- **Formação de categorias da L2:** A formação acontece independentemente da idade do aprendiz e pode ser reorganizada ao longo da vida. Quando não há uma formação para sons da L2, uma categoria mista L1-L2 será formada.

4- **Hipótese do acesso total:** O SLM-r adota a hipótese de “acesso total”, ou seja, que todos os mecanismos utilizados para desenvolver a categoria fonética da L1 permanecem intactos e com possibilidades de acesso durante toda a vida.

5- **Peso das pistas:** As categorias fonéticas são formadas aos poucos através dos *inputs* recebidos e impulsionadas pela necessidade de categorizar os segmentos fonéticos.

6- **Fatores fonéticos:** A formação de novas categorias fonéticas dependerá de fatores como o grau de dissimilaridade fonética entre os sons da L1 e da L2, a quantidade e qualidade do *input* e quão precisa está a categoria fonética da L1 mais próxima.

7- **Precisão da categoria L1:** Quanto mais precisa estiverem as categorias da L1, mais fácil ocorrerá a capacidade de discernir sons entre L1 e L2.

8- **Diferenças na categoria fonética de L1:** Falantes de uma única língua podem possuir categorias diferentes de L1, quando aprendem a L2.

9- **Fatores endógenos:** Fatores individuais como precisão auditiva, processamento auditivo e memória auditiva de trabalho pode modificar os processos fonéticos, necessitando de mais *input* na L2 para avançar na aprendizagem.

10- **Variabilidade intersubjetiva:** Cada indivíduo pode perceber e produzir sons da L2 com precisões diferentes, segundo Alves (2024), esta diferença envolve os fatores endógenos citados em '9', mas também a quantidade e qualidade de *inputs* recebidos.

11- **Aprendizagem contínua:** As categorias fonéticas, assim como os processos empregados na aprendizagem de uma língua, permanecem intactos durante toda vida a do aprendiz. E um "estado final" de aprendizagem só pode ser considerado existente para indivíduos que não tenham contato com *inputs* diferentes daqueles recebidos anteriormente.

A partir do estudo do SLM-r, percebemos a importância de entender como a fala em L2 é adquirida ao longo da vida, e de outras questões como a importância da qualidade, quantidade e contextos dos *inputs* recebidos pelos aprendizes ao longo da aquisição de uma L2. Cabe salientar que, apesar de os modelos propostos por Flege (1995) e Flege e Bohn (2021) serem pensados em situações de aprendizagem de língua em contexto de imersão, defendemos que os referidos modelos podem ser utilizados para explicar como se dá a aprendizagem da fala (percepção e produção) em contexto de não imersão, ou seja, em sala de aula em país cuja língua não se usa de forma majoritária, porque nestes casos também os aprendizes, ao fazerem uso da língua estrangeira, poderão assimilar as categorias fonéticas da L2 e da L1 ou criar novas categorias, quando há a dissimilação de tais categorias.

2.5 Instrução Explícita na aquisição de LA.

Há uma grande discussão sobre utilizar instruções implícitas ou explicitas ao dar uma aula de L2 (Ellis, 2009; Krashen, 1982; DeKeyser, 2003). Embora haja diferença entre elas, sua intenção é a mesma: fazer com que os aprendizes adquiram um determinado aspecto da língua alvo. Para tal, Ellis (2009) primeiramente estabelece que há uma diferença entre aprendizagem,

conhecimento e instrução. Para o autor, o primeiro se trata dos processos envolvidos durante a aprendizagem e os conhecimentos são os resultados desta. E a instrução refere-se a uma tentativa de intervenção no desenvolvimento da "interlíngua[24]".

A aprendizagem pode ser dividida em dois tipos: **implícito**, em que "ocorre sem exigir recursos centrais da atenção. [...]. O conhecimento resultante é subsimbólico, [...] os aprendizes não tem consciência do que aprenderam, embora isso se manifeste nas respostas [...][25]" (Ellis, 2009, p. 3). E **explícito,** que resulta de forma consciente, em que os aprendizes estão "conscientes de que adquiriram um conhecimento e são capazes de verbalizá-lo[26]" (Ellis, 2009, p.3). Assim, a diferença está entre a noção de que o conhecimento foi adquirido e percebido (explícito) ou que foi somente adquirido sem ser percebido (implícito).

Essa diferença entre explícito e implícito também se adequa ao conhecimento, já que eles exijam memórias diferentes do aprendiz. Segundo Ellis (2009), enquanto o conhecimento implícito envolve a memória procedural, ou seja, "as memórias que abrandegm hábitos, que envolvem capacidades ou habilidades motoras" (Aquino, 2012, p.134), o conhecimento explícito implica na memória declarativa, isto é, que registra "acontecimentos, fatos, conhecimentos de que se podem falar, que podem ser relatados" (Aquino, 2012, p.134). Segundo a autora, a memória procedural é mais difícil de contar, em virtude de que sabemos fazer, mas, em geral, não temos a capacidade de explicar como fazemos.

Por fim, no termo "instrução" também se inclui esta distinção entre explícito e implícito:

> A instrução implícita visa permitir que os aprendizes infiram regras sem consciência. Ou seja, busca proporcionar aos aprendizes a experiência de exemplos específicos de uma regra ou padrão enquanto eles não estão tentando aprendê-lo (por exemplo, eles estão focados no significado). Como resultado, eles internalizam a regra/padrão subjacente[27]. (Ellis, 2009, p. 16)

[24] Termo utilizado por Ellis (2009) para tratar sobre o momento em que o aprendiz se encontra, entre a L1 e a L2.
[25] Original: "without making demands on central attentional resources. [...]. the resulting knowledge is subsymbolic, [...]. learners remain unaware of the learning that has taken place, although it is evident in the behavioral responses they make. [...]"
[26] Original: "learners are aware that they have learned something and can verbalize what they have learned."
[27]Original: "Implicit instruction is directed at enabling learners to infer rules without awareness. That is, it seeks to provide learners with experience of specific exemplars of a rule or pattern while

Ou seja, na instrução implícita os aspectos são trabalhados sem que os alunos se deem conta de quais são estes aspectos. Não são chamados atenção para algum som específico da língua alvo, por exemplo. Já na instrução explícita, método utilizado neste trabalho:

> os alunos são encorajados a desenvolver a consciência metalinguística da regra. Isso pode ser alcançado dedutivamente (ou seja, fornecendo aos alunos uma descrição gramatical da regra) ou indutivamente (ou seja, ajudando os alunos a descobrirem a regra por si mesmos a partir dos dados fornecidos)[28]. (Ellis, 2009, p. 17)

Nesse método de instrução, os aprendizes são chamados a observarem algum objeto em específico da língua, como por exemplo algum som que esteja sendo estudado. Para Alves (2021), ambos os métodos são benéficos, pois a busca do aprendiz pelo padrão-nativo é substituída por uma instrução que estabelece inteligibilidade e compreensão da fala. O princípio de inteligibilidade prevê, segundo Alves (2021), que o objeto de ensino de pronúncia não deve ser aquisição perfeita do sotaque "nativo" e, sim, garantir que seja possível a comunicação entre falantes de maneira efetiva.

Todavia, ainda que sejam conceitos separados, durante as aulas, o professor pode acabar mesclando sua prática entre "momentos de caráter mais implícito (afinal, muito do que é aprendido pelos estudantes se dá de forma incidental) ou mais explícito (independentemente ou não de se estar usando metalinguagem)" (Alves, Lima Jr., 2021, p. 178), fazendo com que os alunos aprendam aquilo que é o objetivo da aula, mas também aquele aspecto o qual não foi posto tanta relevância. Esse movimento também pode ocorrer por parte dos alunos, quando eles prestam mais atenção em um determinado fator durante a aula, do que aquele o qual o professor está chamando a atenção.

Desse modo, utilizar tanto a instrução explícita quanto implícita no ensino de L2, seja para percepção ou produção, auxilia na aquisição e na inteligibilidade do aprendiz de línguas.

---

they are not attempting to learn it (e.g. they are focused instead on meaning). As a result, they internalize the underlying rule/ pattern without their attention being explicitly focused on it."

[28]Original: "This can be achieved deductively (i.e. by providing the learners with a gramma tical description of the rule) or inductively (i.e. by assisting learners to discover the rule for themselves from data provided)."

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da presente pesquisa. Na seção 3.1, são descritos os participantes, na seção 3.2, os bancos de dados, em 3.3, os testes, em 3.4, o PsichoPy, em 3.5, a instrução explícita, em 3.6, os critérios para análise dos dados.

Cabe salientar que se trata de uma pesquisa de metodologia quantitativa, que visa, a partir dos testes descritos em 3.4, ser capaz de definir a capacidade de percepção das palatais /ʝ/ e /ʎ/ de alunos dos 5º e 7º semestres do curso de Letras Português-Espanhol da FURG.

É importante ressaltar que, tendo em vista que são necessárias coletas de dados de participantes para os testes, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FURG e somente após a sua aprovação (número do parecer 7.117.971, ver anexo 1), foram coletados os dados que compõem esta dissertação de mestrado.

3.1 Participantes

Para a realização deste estudo, foram selecionados 12 alunos ao total, sendo seis do 5º semestre e seis do 7º semestre do curso de Letras Português-Espanhol, da Universidade Federal do Rio Grande. Obrigatoriamente os discentes deveriam ter cursado e ter sido aprovados nas disciplinas de Língua Espanhola I a IV, e estarem matriculados na língua V, no caso dos estudantes do quinto semestre, e de I a VI, e estarem matriculados na língua VII, no caso dos estudantes do sétimo semestre.

A escolha da coleta de estudantes do 5º semestre deu-se em função de que estes já tiveram contato com diversas variedades do idioma nos semestres anteriores, especialmente porque, além das disciplinas de língua espanhola, cursaram Seminário de Cultura Espanhola e Hispano-americana, disciplina do novo Quadro de Sequência Lógica (QSL) aprovado em 2022, em que são apresentados os territórios espanhol e hispano-americano, contemplando variedades linguísticas dessas localidades. Já sobre os alunos do 7º, estes estão na etapa de finalização de curso, o que nos levou a uma suposição de que, por terem mais tempo de aprendizagem do idioma, possuem mais conhecimento dos aspectos de pronúncia da língua espanhola. Os participantes foram divididos em quatro grupo, conforme descrito no Quadro 1.:

Quadro 5: Participantes da pesquisa

Grupo	Semestre	Número de Alunos	Momento da Instrução Explícita
Grupo Experimental 5º	5º	3	Entre o pré-teste e o pós-teste
Grupo Experimental 7º	7º	3	Entre o pré-teste e o pós-teste
Grupo Controle 5º	5º	3	Não realizada
Grupo Controle 7º	7º	3	Não realizada

Fonte: a autora

Os participantes, divididos por semestres, foram classificados em grupo controle e grupo experimental e subdivididos em quatro grupos:

- Grupo I foi denominado **Grupo experimental 5º**: três alunos do quinto semestre passaram pela instrução explícita após o pré-teste;
- O grupo II foi chamado de **Grupo experimental 7º** e assim como o primeiro grupo, três alunos do sétimo semestre passaram pela instrução explícita após o pré-teste e antes do pós-teste;
- O grupo III recebeu a identificação de **Grupo controle 5º**, no qual três alunos do quinto semestre incialmente fizeram somente os testes.
- O grupo IV, chamado de **Grupo controle 7º**, foi formado por alunos do sétimo semestre que realizaram apenas os testes.

A denominação “Controle” e “Experimental” serviu para muito além de somente diferenciar os grupos, ela nos indica o modo como organizamos os participantes. “Experimental” indicou aqueles alunos que fizeram testes após a instrução explícita, enquanto o “controle” indica que estes alunos fizeram parte de um experimento, sem receber a instrução. A ideia é de que se possa averiguar nos resultados qual a influência dessa instrução explícita com relação à percepção da variação das palatais em estudo.

3.2 Os bancos de dados

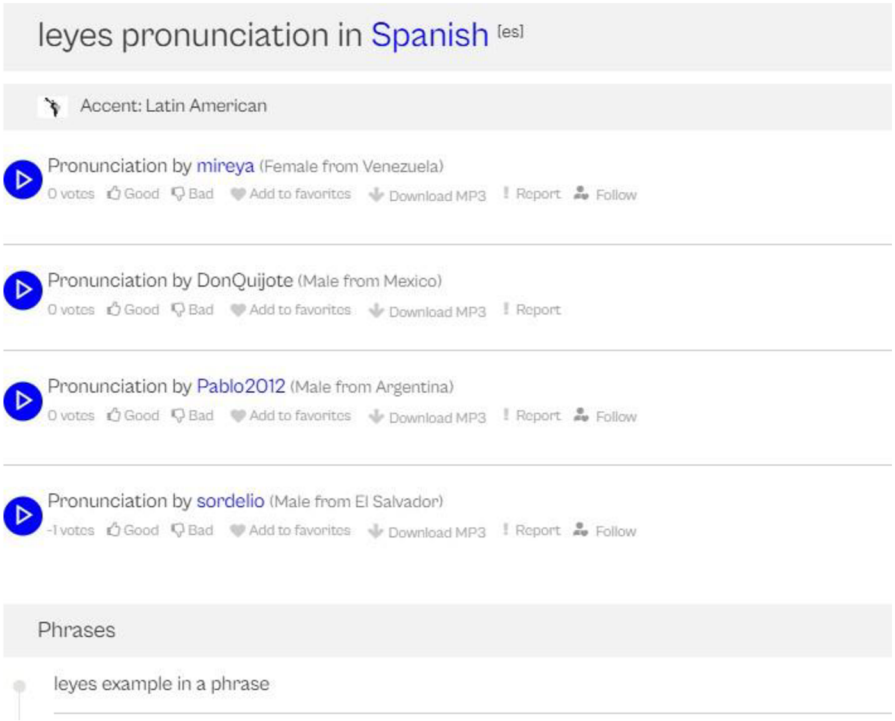
Para realizar a coleta de dados foram aplicados dois testes de percepção divididos em um de discriminação e um de identificação, com o objetivo de demonstrar se os discentes eram capazes de perceber as variações das palatais no espanhol. Para isso, foram coletadas as palavras para a elaboração dos

testes com os seguintes bancos de dados: "Forvo"[29], "*Catálago de voces hispánicas*"[30] "*Preseea*"[31] e "YouGlish"[32], todos descritos a seguir:

3.2.1 Forvo

Neste *site* é possível buscar por uma palavra e escolher a variação da pronúncia do áudio, entre grandes áreas como América Latina ou Espanha e entre regiões, como países e/ou cidades. Além disso, o site apresenta também a opção de ouvir apenas a palavra ou ouvir a palavra dentro de uma frase. Ele ainda permite fazer o *download* dos arquivos e que estes sejam utilizados para fins educativos de forma gratuita.

Figura 1: Exemplo de opções de variantes para a palavra '*leyes*'



Fonte: https://forvo.com/

[29] Disponível em: https://forvo.com/.
[30] Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm
[31] Disponível em: https://preseea.uah.es/
[32] Disponível em: https://youglish.com/spanish

3.2.2 Catálogo de Voces Hispánicas

Esta página faz parte do *site* Instituto Cervantes. Nele, dividido entre Espanha e América, são apresentadas as principais cidades dos países em que o espanhol é língua materna, e, na Espanha, há amostras de fala em regiões monolíngue e bilíngue.

Figura 2: Exemplos de variedades do espanhol



Fonte: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm

Ao selecionar a cidade desejada, no caso deste exemplo, *Asunción*, no Paraguai, encontram-se explicações e informações sobre a região, com características de fala, número de habitantes, entre outras. Junto a isso, o site exibe um vídeo com um falante daquela região.

Figura 3: Amostra de fala de *Asunción*, Paraguai.



Fonte: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm

Ao final da página, encontra-se uma transcrição ortográfica do vídeo. Utilizando ferramentas do computador, buscamos somente as palavras que fazem parte deste trabalho. Neste mesmo vídeo, usado como exemplo, encontramos três ocorrências da palavra “mayo”. É importante ressaltar que assim como o *site* “Forvo”, o catálago também permite o download dos vídeos para uso educacional. Neste caso, foi necessário realizar cortes no exato momento da palavra. As três palavras selecionadas encontram-se destacadas na transcrição na Figura 4:

Figura 4: Fragmento da transcrição ortográfica do vídeo de um falante de *Asunción*

Esta casa fue construida en el año 1772 por un señor español de apellido Martínez Sáenz, quien era casado con una señora Petrona Caballero de Bazán. Este matrimonio tuvo dos hijos y eran estos dos hijos los dueños de la esta casona en el año de nuestra independencia, que fue 1811. La independencia del Paraguay fueron los días 14 y 15 de mayo, de donde, aquí, en este lugar conspiraron nuestros próceres, y donde participaron también varias damas, porque la paraguaya también siempre está en todos los acontecimientos buenos y malos, y de aquí salieron la noche del 14 de mayo de 1811, bajaron esta calle, que se llama 14 de mayo, entraron en los cuarteles, sacaron hombres y armas, rodearon a la Casa de Gobierno, que era el último gobernador llamado don Bernardo de Velasco y Huidobro, una bellísima persona quien dijo que no hubiese derramamiento de sangre; si era por eso, él se entregaba y así fue, sin derramamiento de sangre, nuestra independencia. Inmediatamete después se tocaron veintiún cañonazos para hacer saber a la ciudad de Asunción de que, este, el Paraguay se había librado, y que entonces una dama, doña Juana María de Lara, obsequió a un principal prócer nuestro, que era Pedro Juan Caballero, un buqué de rosas, jazmines y azucenas; y así se sella la independencia del Paraguay, con un buqué de rosas, jazmines y azucenas.

Subir

Fonte: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm

3.2.3 Preseea

O *site* Preseea (*Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América)*, talvez seja o mais complexo de todos, pois exibe muitos casos da palavra desejada. Ao pesquisar por ela, o site apresenta, como no exemplo a seguir, todas as ocorrências encontradas no *corpus*, dividindo-as por região. No exemplo dado, a busca era pela palavra "*Playa*" e necessariamente precisava estar na região Caribenha.

Figura 5: Amostra da palavra '*playa*' no corpus Preseea



Consulta del Corpus Preseea

RESULTADOS DE LA CONSULTA [DESCARGAR: CSV]

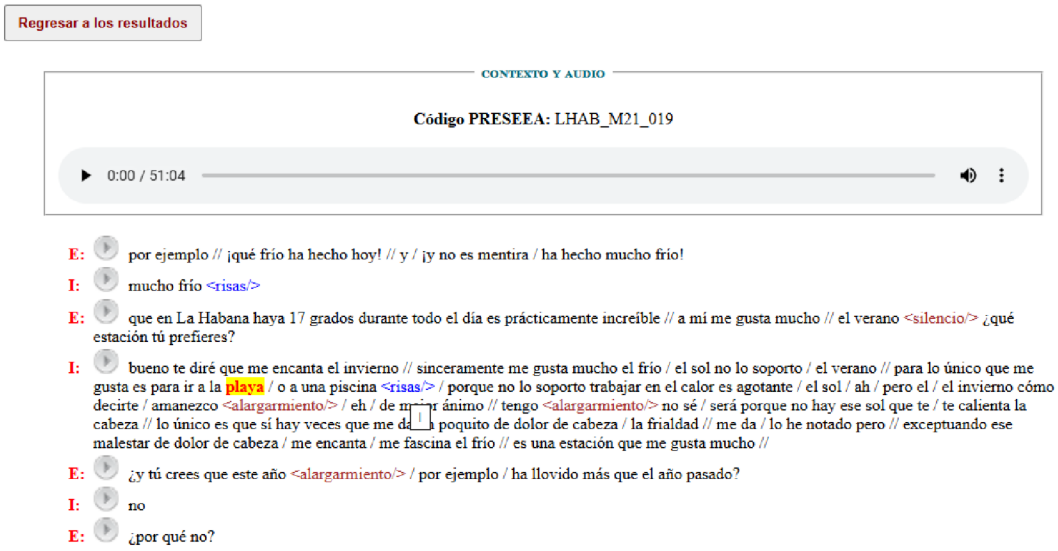
Consulta: [(word='playa')] :: match.turno_inf = "I.*" within turno
N.º total de ejemplos: **950** en **269** entrevistas
Frecuencia normalizada sobre el subcorpus seleccionado [5312903 tokens]: **17.88** casos por cada 100000 palabras
Mostrando del 1-500 - Siguientes

153	LHAB_H11_001	mucho no? no porque yo no salgo a <vacilación/> yo no voy a la playa a mucho sol ah // eso hace mucho daño a la piel también <silen…	Cuba	Transcripción | Audio
154	LHAB_H11_001	recreación <tiempo/> bueno que aumentaran // aumentaran los // las condicione <alargarmiento/> s en la playa que hay muy poca / mu…	Cuba	Transcripción | Audio
155	LHAB_H11_001	s en la playa que hay muy poca / muy poca / opciones en la playa <ininteligible/> poner basura <ininteligible/> música un poco de mú…	Cuba	Transcripción | Audio
156	LHAB_H11_001	es una actividad sana <silencio/> allí en el campismo se producen puedes ir a la playa puedes ir a piscina hacer discoteca // una activid…	Cuba	Transcripción | Audio
157	LHAB_H11_001	mi hermano / cuando sale le gusta ir al parque le gusta ir a la playa le gusta ir a divertirse ¿qué edad tiene? mi hermano tiene siete años	Cuba	Transcripción | Audio
158	LHAB_H12_037	otras veces prefiero que haya frío por ejemplo si estás en una casa en la playa en las vacaciones mayormente no quieres que haya frío s…	Cuba	Transcripción | Audio
159	LHAB_H12_037	niños se divirtieron y bueno eso / casi siempre o sacamos una casa en la playa casi siempre la pasamos los mayores días así juntos los …	Cuba	Transcripción | Audio
160	LHAB_H13_073	mejor ¿cómo la conociste? ¡wao! / la conocí <risas/> en una playa / en <alargarmiento/> Guanabo / eeh nos conocimos ahí <alargarmi…	Cuba	Transcripción | Audio
161	LHAB_H22_049	una cosa que <alargarmiento/> / que yo <alargarmiento/> siempre he <alargarmiento/> adorado / es la playa / entonces eeh en inviern…	Cuba	Transcripción | Audio
162	LHAB_H22_049	/ es la playa / entonces eeh en invierno tú no puedes ir a la playa / el verano lo aprovechas / vas a la playa <alargarmiento/> / pero hay …	Cuba	Transcripción | Audio
163	LHAB_H22_049	no puedes ir a la playa / el verano lo aprovechas / vas a la playa <alargarmiento/> / pero hay una cosa que <alargarmiento/> no me gus…	Cuba	Transcripción | Audio

Fonte: https://preseea.uah.es/

O código apresentado representa algumas características do áudio transcrito na Figura 5. LHAB, por exemplo, significa que a pessoa é da cidade de *La Habana*, capital de cuba. O Segundo H, representa ser um homem. Ao clicar em "áudio", o download começa automaticamente e em "*transcripción*", abre o segundo exemplo a seguir, contendo uma transcrição do áudio e o exato momento em que a palavra aparece.

Figura 6: Transcrição do áudio com a palavra de busca

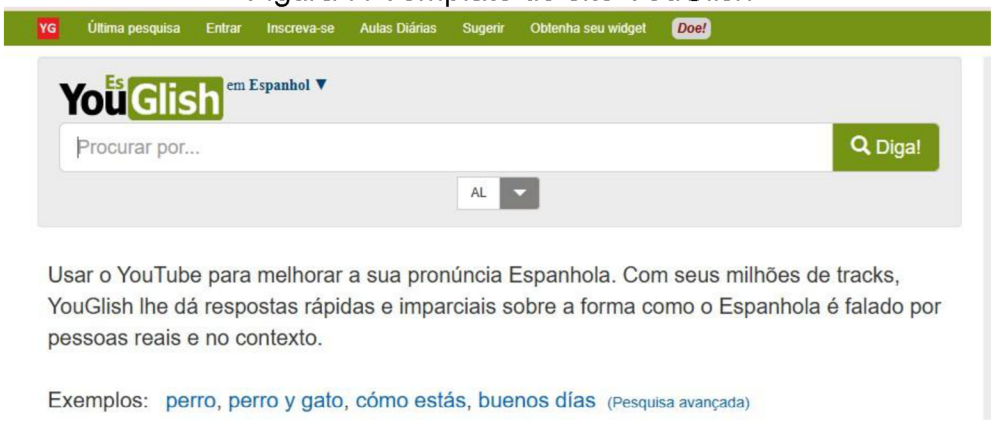


Fonte: https://preseea.uah.es/

3.2.4 YouGlish

Esta plataforma utiliza vídeos do Youtube para ajudar as pessoas no aperfeiçoamento da pronúncia em línguas. Este site foi o mais trabalhoso, pois não apresenta informações completas sobre,por exemplo, a origem dos locutores, apenas efetua buscas diretamente em vídeos do Youtube, fazendo-se necessário realizar uma pesquisa sobre o país de origem do locutor. No entanto, através dele, conseguimos fazer busca de palavras específicas para o *corpus* da pesquisa.

Figura 7: Template do site YouGlish



Fonte: https://youglish.com/spanish

Figura 8: Exemplo de vídeo encontrado através do YouGlish com a palavra "*calzado*"



Fonte: https://youglish.com/spanish

Ao pesquisar a palavra desejada, o site busca todos os vídeos no idioma selecionado que possuem ocorrências da mesma. Neste caso, a palavra era "*Calzado*" e ele encontrou 211 vídeos em que ela aparecia. Depois, foi necessário buscar os vídeos apresentados diretamente no Youtube, para que pudéssemos saber com exatidão de onde era aquela falante ou o próprio canal de vídeos.

Figura 9: Vídeo retirado do Youtube depois da pesquisa no YouGlish



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=UTJG9aZGuqM

Nesta seção, apresentamos os bancos de dados utilizados para a coleta de estímulos dos testes, como Forvo, Preseea, *Catálago de Voces Hispánicas* e YouGlish, além de uma breve explicação sobre a funcionalidade de cada uma. Na sequência, passamos a explicar o programa utilizado para elaborar os testes.

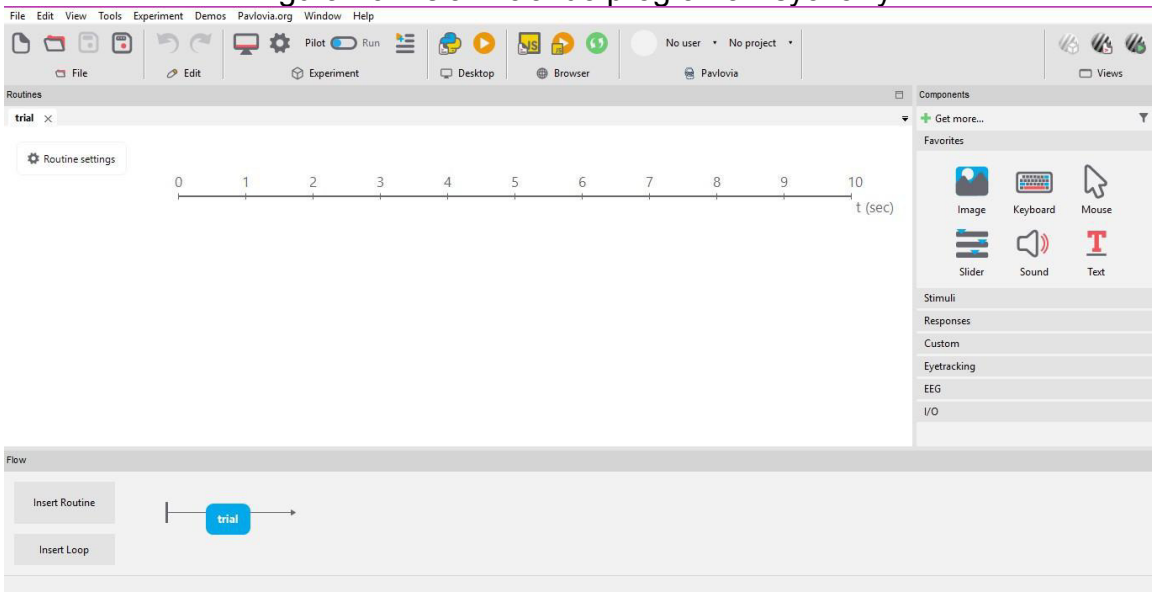
3.3 PsychoPy: Programa para elaboração de testes

Para elaborar os testes de percepção aplicados aos estudantes, bem como obter os resultados percentuais, foi utilizado o software Programa PsychoPy[33], aplicativo gratuito criado a partir da linguagem de programação Python e que pode ser descrito como um "conjunto de ferramentas de software para facilitar a construção de estímulos visuais e auditivos simples para experimentos de neurociência".[34](Peirce, 2007, p.1). Neste trabalho, os experimentos científicos estão voltados para análise linguística e não para a neurociência, como foi idealizado pelos autores.

[33] Salienta-se que o programa utilizado (Psychopy), além de ser gratuito, deve ser instalado em um computador/notebook, e que esse, após a resposta dos participantes, as grava em uma pasta separada neste mesmo computador, sem ter acesso a plataformas virtuais ou nuvens.

[34] Original: "a new suite of software tools to make it easier to build simple visual and auditory stimuli for neuroscience experiments."

Figura 10: Tela inicial do programa PsychoPy



Fonte: A autora

Para realizar a montagem dos instrumentos no programa, é necessário primeiro criar uma tabela no aplicativo *excel*, chamada de “condicoes”. É importante ressaltar que nos preenchimentos destas etapas não pode haver acentos, caracteres especiais ou espaços.

Na tabela “condicoes”, a primeira coluna chama-se “estimulos” e é onde se colocam as palavras escolhidas para a realização dos testes. A segunda chama-se “botoes” e mostra as opções de respostas disponíveis. A terceira chama-se “sons” e deve indicar o caminho o qual o programa deve seguir para chegar aos estímulos sonoros utilizados. Por último, a última coluna chama-se “resposta” e detém o número correspondente à resposta certa da coluna “botoes”. Vale salientar que não há diferença na ordem escolhida nesta tabela, pois o próprio programa aleatoriza os dados.

Figura 11: Arquivo “condicoes”

	A	B	C	D
1	estimulos	botoes	sons	resposta
2	galleta	1) igual 2)diferente	sons/galleta.wav	2
3	arroyo	1) igual 2)diferente	sons/arroyo.wav	2
4	playa	1) igual 2)diferente	sons/playa.wav	2
5	billete	1) igual 2)diferente	sons/billete.wav	2
6	gallina	1) igual 2)diferente	sons/gallina.wav	2
7	yate	1) igual 2)diferente	sons/yate.wav	2
8	llama	1) igual 2)diferente	sons/llama.wav	2
9	lluvia	1) igual 2)diferente	sons/lluvia.wav	2
10	dificil	1) igual 2)diferente	sons/dificil.wav	2
11	manzana	1) igual 2)diferente	sons/manzana.wav	2
12	mesa	1) igual 2)diferente	sons/mesa.wav	2
13	este	1) igual 2)diferente	sons/este.wav	2
14	yoga	1) igual 2)diferente	sons/yoga.wav	1
15	llena	1) igual 2)diferente	sons/llena.wav	1
16	llano	1) igual 2)diferente	sons/llano.wav	1
17	yegua	1) igual 2)diferente	sons/yegua.wav	1
18	ballena	1) igual 2)diferente	sons/ballena.wav	1
19	leyes	1) igual 2)diferente	sons/leyes.wav	1
20	yeso	1) igual 2)diferente	sons/yeso.wav	1
21	mayo	1) igual 2)diferente	sons/mayo.wav	1
22	casa	1) igual 2)diferente	sons/casa.wav	1
23	policia	1) igual 2)diferente	sons/policia.wav	1
24	azucar	1) igual 2)diferente	sons/azucar.wav	1

Fonte: A autora

3.4 Testes

Para a elaboração dos testes, foram selecionadas 16 palavras, retiradas dos áudios e vídeos dos bancos de dados apresentados em 3.3., que são apresentadas no Quadro 2:

Quadro 6: Palavras com as palatais /ʎ/ e /ʝ/ para os pré-teste, pós-teste e teste de retenção

/ʎ/ início de palavra	/ʎ/ meio de palavra	/ʝ/ início de palavra	/ʝ/ meio de palavra	Distratoras	
llano	ballena	yate	mayo	este	casa
lluvia	billete	yeso	playa	manzana	azúcar
llena	galleta	yoga	arroyo	difícil	policía
llama	gallina	yegua	leyes	mesa	calzado

Fonte: A autora

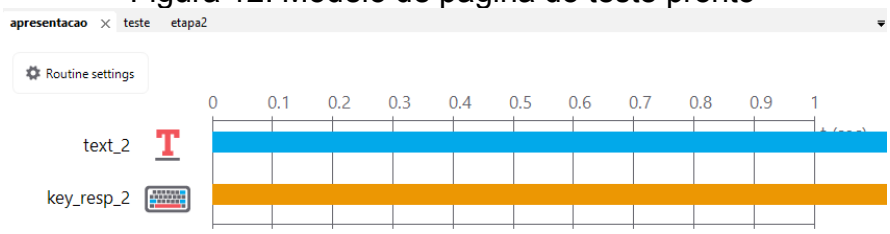
Todas as palavras dos testes são dissilábicas ou trissilábicas, paroxítonas, a fim de homogeneizar os estímulos e poder fazer uma análise mais robusta dos dados. São 16 palavras, sendo 8 contendo as palatais no início e 8 no meio de palavra, todas em posição de ataque de sílaba[35]. Além disso, há 8 palavras distratoras. Todas as palavras foram repetidas 2 vezes em cada teste, totalizando 48 palavras ouvidas por teste (24 palavras x 2 repetições = 48) e 96 palavras ouvidas ao total (24 palavras x 2 repetições x 2 testes = 96)

Os fonemas escolhidos como objeto de estudo foram os palatais /ʝ/ e /ʎ/ da Língua Espanhola, em contextos de início e meio de palavras. As 21 variedades do espanhol trabalhadas foram agrupadas segundo a divisão de Escobar (2010), sendo elas: Espanha, Mexicano (México e regiões centro-americanas, como Guatemala, Nicarágua, Costa Rica, Panamá e demais países que rodeiam a região), Caribenho (Cuba, República Dominicana, Porto Rico e as demais ilhas da região); Andino (Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e a região norte da Argentina), Portenho (Uruguai e Argentina), Chileno e Paraguaio.

O programa utilizado permite a inserção das chamadas “rotinas”, o que nos possibilitou incluir instruções para a realização dos testes. Dividimos então em apresentação, teste e etapa 2 para o primeiro teste; e apresentação, teste e finalização para o segundo.

[35] O grafema <Y>, quando em posição final de silaba, deve ser pronunciado como [i], como em *Paraguay*.

Figura 12: Modelo de página do teste pronto



Fonte: A autora

A Figura 12 demonstra como aparece na tela quando o teste está pronto, em que em *text* aparecem os textos como “1) igual 2) diferente” e *key_resp_2,* os botões de resposta. Além disso, aparecem a ordem de rodagem do teste: apresentação, teste e finalização.

Antes de os participantes realizarem os testes descritos, pedimos a uma aluna do 7º semestre que fizesse o mesmo teste de forma piloto, a fim de averiguar questões como a duração de tempo entre um som e outro, tempo para selecionar as opções, qualidade e intensidade dos sons. Os resultados do teste piloto não foram incluídos nas análises dos dados coletados, porque serviram apenas para o melhoramento do teste pra a sua aplicação aos participantes da pesquisa

Ao abrir o primeiro teste, o praticante recebeu a seguinte instrução:

Bem-vindo(a)!!
Você realizará dois testes que compõem a coleta de dados para a minha dissertação de mestrado.
No monitor do computador aparecerá uma tela cinza que conterá as seguintes opções: 1) igual 2) diferente, junto a ela, você ouvirá dois áudios.
Há um intervalo de três segundos entre um e outro.
*Após escutar os dois áudios, aperte no teclado a tecla **1** se acreditar que os sons são iguais ou **2** se acreditar que são diferentes.*
Aperte a barra de espaço para passar para a próxima página

Após finalizar o primeiro teste, recebeu a seguinte mensagem presente na rotina “etapa2”: *Assim que terminar, sinalize com a mão para que eu possa*

prosseguir com a coleta. Após, o participante recebeu mais uma instrução, relativa ao segundo teste:

> *Para este segundo teste, o computador mostrará novamente uma tela cinza, no entanto, desta vez as opções são de possíveis regiões geográficas em que aquele som ocorre. Mais uma vez, você escutará um áudio, desta vez com um único som.*
> *Após escutar o áudio, aperte no teclado a tecla 1 se acreditar que o som pertence a primeira região ou 2 se acreditar que pertence à segunda região.*
> *Aperte a barra de espaço para passar para a próxima página.*

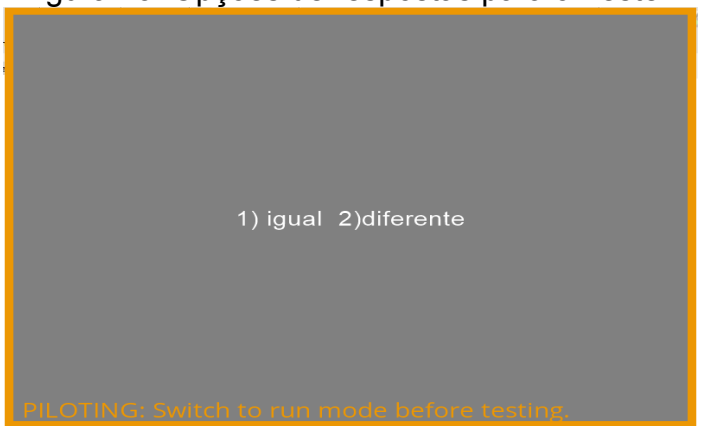
Após a realização do segundo teste, também exemplificado a seguir, o participante recebeu a seguinte mensagem: *Obrigada por aceitar fazer parte da pesquisa!*

Foram aplicados dois testes de percepção aos participantes da pesquisa: discriminação e identificação, seguindo-se a metodologia de formação dos testes de Brisolara e Matzenauer (2018). Ressalta-se que os dois testes foram constituídos pelas mesmas palavras, pois, segundo Alves e Lima Jr. (2021), somente desta forma poder-se-á estabelecer uma comparação fidedigna.

O teste de discriminação serviu para trabalhar a memória a curto prazo dos discentes. No formato AX - Identidade de palavra, os participantes ouviram duas palavras e deveriam dizer se a palatal pronunciada na segunda palavra era igual ou diferente da primeira. O participante então, escutava um áudio composto por duas palavras, como no exemplo na Figura 13, com um tempo de dois segundos entre uma e outra e deveria decidir se os sons eram iguais (apertando a tecla número 1) ou diferentes (apertando a tecla número 2). Na tela do computador, aparecia a Figura 13, com as duas opções.

> EX. sons diferentes: *mayo* (pronunciada por um mexicano - região Mexicana) e *mayo* (pronunciada por um argentino – região Portenha)
>
> Ex. sons iguais: *playa* (pronunciada por um espanhol – região Espanhola) e *playa* (pronunciado também por um espanhol – Região Espanhol)

Figura 13: Opções de respostas para o Teste 1



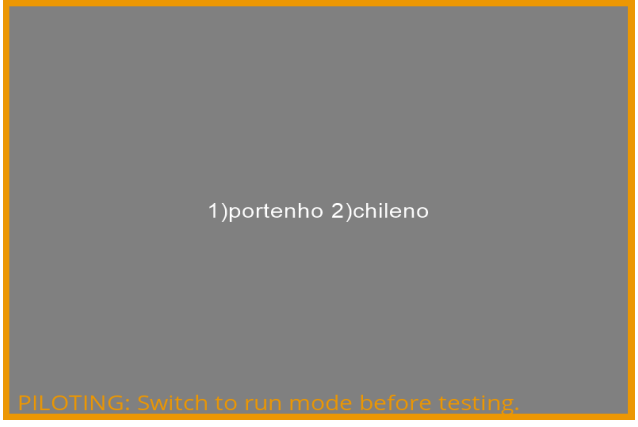
Fonte: A autora

O segundo teste foi o de identificação; nele, os participantes deveriam ouvir uma palavra e decidir, a partir de opções em áudio, qual a pronúncia escutada. Neste caso, os estudantes precisavam decidir, entre as alternativas dos sons da consoante em análise, qual estava representada na palavra ouvida anteriormente. O referido teste exige um processamento da memória ainda maior e uma escolha, a partir de informações sobre sons que o participante tem armazenado em sua memória de longo prazo (Brisolara; Matzenauer, 2018).

Assim, o participante ouviu o áudio uma única vez e deveria selecionar a tecla número 1 se acreditava que o som era da região um ou a tecla de número 2, se acreditava que o som pertencia à segunda região, como no exemplo na Figura 14. Na tela do computador, assim como na Figura 14, aparece a opção de duas regiões, sendo uma a relativa à região do locutor e a outra à outra região. Ressalta-se que as regiões variavam conforme os áudios selecionados.

Ex: yeso (produzida por um argentino – região Portenha)

Figura 14: Opções de respostas para o Teste 2



Fonte: A autora

O Quadro 14 demonstra como as opções apareciam na tela dos participantes. A seguir, apresentaremos um quadro com cada palavra e a variedade escolhida para a realização dos testes:

Quadro 7: Palavras pro regiões (teste 1)

Palavra	Região (País)	Som	Banco de dados	Igual ou diferente
Galleta	Mexicana (Méx)	[dʒ]	Forvo	Diferente
	Espanhola (Esp.)	[ʎ]	Forvo	
Arroyo	Mexicana (Méx.)	[j]	Forvo	Diferente
	Portenha (Arg.)	[ʒ]	Forvo	
Playa	Caribenho (Cuba)	[ʝ]	Preseea	Diferente
	Andino (Peru)	[j]	Forvo	
Billete	Andino (Peru)	[dʒ]	Forvo	Diferente
	Espanhola (Esp.)	[ʎ]	Forvo	
Yate	Portenho (Arg.)	[ʒ]	Forvo	Diferente
	Espanhola (Esp.)	[ʝ]	Forvo	
Gallina	Chileno (Chile)	[dʒ]	C.V.H	Diferente
	Andino (Peru)	[ʝ]	Forvo	
Llama	Paraguaio (Parag.)	[dʒ]	C.V.H	Diferente
	Caribenho (Cuba)	[ʝ]	Forvo	
Lluvia	Andino (Peru)	[ʝ]	Forvo	Diferente
	Portenho (Arg.)	[]	Forvo	
Yoga	Espanhola (Esp.)	[ʝ]	Forvo	Igual
	Espanhola (Esp.)	[ʝ]	Preseea	
Llena	Espanhola (Esp.)	[ʝ]	Preseea	Igual
	Espanhola (Esp.)	[ʝ]	Forvo	
Llano	Mexicana (Méx.)	[ʝ]	Preseea	Igual
	Mexicana (Méx.)	[ʝ]	Forvo	
Yegua	Caribenho (Cuba)	[ʝ]	Forvo	Igual
	Caribenho (Cuba)	[ʝ]	Forvo	
Ballena	Andino (Peru)	[ʎ]	Forvo	Igual
	Andino (Peru)	[ʎ]	Forvo	

Leyes	Portenho (Arg.)	[ʒ]	C.V.H	Igual
	Portenho (Arg.)	[ʒ]	Forvo	
Yeso	Espanhola (Esp.)	[j]	Forvo	Igual
	Espanhola (Esp.)	[j]	Forvo	
Mayo	Paraguaio (Parag.)	[dʒ]	C.V.H	Igual
	Paraguaio (Parag.)	[dʒ]	Youtube	

Fonte: A autora

Quadro 8: Palavras por região (Teste 2)

Palavra	Som	Região (País)	Opções
Galleta	[dʒ]	Mexicana (Méx.)	1) mexicano 2) andino
Arroyo	[j]	Mexicana (Méx.)	1) mexicano 2) espanhol
Playa	[ʝ]	Caribenho (Cuba)	1) caribenho 2) portenho
Billete	[dʒ]	Andino (Peru)	1) caribenho 2) andino
Yate	[ʒ]	Portenho (Arg.)	1) andino 2) portenho
Gallina	[dʒ]	Chileno (Chile)	1) chileno 2) paraguaio
Llama	[dʒ]	Paraguaio (Parag.)	1) paraguaio 2) andino
Lluvia	[ʝ]	Andino (Peru)	1) mexicano 2) andino
Yoga	[ʝ]	Espanhola (Esp.)	1) espanhol 2) mexicano
Llena	[ʝ]	Espanhola (Esp.)	1) portenho 2) espanhol
Llano	[ʝ]	Mexicana (Méx.)	1) mexicano 2) paraguaio
Yegua	[ʝ]	Caribenho (Cuba)	1) caribenho 2) chileno
Ballena	[ʎ]	Andino (Peru)	1) espanhol 2) andino
Leyes	[ʒ]	Portenho (Arg.)	1) portenho 2) chileno
Yeso	[j]	Espanhola (Esp.)	1) paraguaio 2) espanhol
Mayo	[dʒ]	Paraguaio (Parag.)	1) espanhol 2) paraguaio

Fonte: A autora

3.4.1 A realização das coletas de dados

Para começar, montamos um cronograma em que o trabalho teria uma primeira fase voltada para a aplicação de um teste de percepção antes da instrução explícita (pré-teste de percepção), seguida por quatro aulas de instrução explícita de percepção das consoantes em análise, cada um com duração de 1h30min. Após a finalização da instrução explícita, houve a aplicação de um pós-teste de percepção. Por fim, como quarta e última fase, houve a

aplicação de um teste de retenção da percepção, dois meses após a instrução explícita (teste postergado). Os dados coletados estão descritos no capítulo 4.

Para a realização da coleta de dados, foi enviado um *e-mail* à Coordenação dos Cursos de Letras Línguas Estrangeiras com um termo de solicitação de autorização para coletas de dados (apêndice 1) e assim que assinado, os professores responsáveis pelas disciplinas de Língua Espanhola V e VII foram contatados para que pudéssemos entrar em contato diretamente com os alunos. Após este primeiro contato com os discentes, realizamos um segundo contato via *e-mail*, enviando um convite para participar da pesquisa, com o link de um formulário eletrônico (*google forms)* que continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2) e o questionário de proficiência linguística (apêndice 3), para preenchimento de dados pessoais e informações a respeito do curso e do contato com a língua espanhola. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato para agendar a aplicação dos testes e da instrução explícita, que foram realizados de maneira presencial.

A coleta ocorreu no Laboratório de Informática do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde há computadores disponíveis para a realização dos testes a partir do programa Psychopy que foi instalado nos respectivos computadores, com o uso de fones de ouvido da marca Edifier, modelo K550, e as instruções foram aplicadas no Laboratório de Fonologia do ILA – FURG, em razão de a sala ter multimídia e estar em um ambiente mais silencioso. Antes de cada teste, os participantes receberam uma breve explicação do que deveria ser feito em cada um. Explicou-se que deveriam escutar um som, um silencio de três segundos e depois outro som e decidir se os dois eram iguais ou diferentes, apertando os números 1 ou 2, no Teste 1 e escutar apenas um som e decidir a qual região pertencia no Teste 2, também apertando os números 1 ou 2.

3.4.2 Questionário de avaliação de proficiência

Após realizarem uma ampla pesquisa sobre questionários de proficiência, as autoras Scholl e Finger elaboraram um questionário para pesquisas voltadas para a aquisição de línguas. O primeiro foi elaborado em 2013 e fazia parte do trabalho de dissertação da primeira autora. Segundo elas, utilizando-os, "os pesquisadores têm como objetivo conhecer e entender como os falantes usam

as suas duas (ou mais línguas) nas suas vidas diárias" (2013, p. 5). Ou seja, aplicando um questionário com perguntas voltadas para a relação do participante com a língua, obtêm-se informações de experiência linguística que serão extremamente importantes na análise de dados, como, por exemplo, quantas horas por dia o participante utiliza a língua, quantas línguas ele sabe/está aprendendo, entre outros.

Em 2021, as autoras, junto à pesquisadora Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes, publicaram uma adaptação/revisão do questionário, realizando uma pesquisa de eficácia. Ao final do estudo, comprovou-se que aquilo que os participantes marcaram em seus questionários correspondia aos resultados dos testes realizados pelas autoras para comprovar o nível de proficiência de cada participante, tornando o questionário eficaz para obter mais informações sobre os níveis de proficiência dos participantes.

Para este estudo, optamos pelo questionário de 2021, pois acreditamos tratar-se de uma versão mais completa em relação ao primeiro, contendo perguntas mais diretas sobre o uso da língua pelos participantes. No Quadro 3, apresentamos um resumo das respostas recebidas dos participantes da presente pesquisa. O questionário enviado aos estudantes encontra-se no apêndice 3.

Quadro 9: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Línguas adquiridas e o local de aprendizagem

Línguas adquiridas/ Local de aprendizagem	**L1**	**L2**	**L3**	**L4**
5º semestre grupo experimental				
P1	Português/ casa, escola	Espanhol / Universidade		
P2	Português/ casa, escola, sozinho	Espanhol / Escola, curso de línguas	Inglês / sozinho	
P3	Português/ casa	Espanhol / curso de línguas		
5º semestre grupo controle				
P4	Português / Casa, escola	Espanhol/ Casa, escola, sozinho		
P5	Português /	Espanhol /		

	Casa, escola	Universidade		
P6	Português / Casa, escola	Espanhol / Curso de línguas	Inglês / Escola	Latim / Curso de línguas
7º semestre grupo experimental				
P7	Português / Casa	Espanhol / Curso de línguas	Alemão / Casa	
P8	Português / Casa, escola	Espanhol / Casa, escola	Inglês / Escola	
P9	Português / Casa, escola	Espanhol / Casa, escola, universidade		
7º semestre grupo controle				
P10	Português / Casa	Espanhol / Universidade		
P11	Português / casa	Espanhol / Curso de línguas, sozinho	Inglês / Escola, curso de línguas	
P12	Português / Casa	Espanhol / Escola, curso de língua	Galego / Curso de língua	Inglês/ Escola

Fonte: a autora

Como é possível verificar no Quadro 9, todos os participantes possuem o português como L1 e o Espanhol como L2. A opção “casa”, também muito selecionada em se tratando do local em que aprenderam, significa para nós que esta língua foi adquirida em contexto familiar, com conversas com país, avós, tios etc. Importante observar também que dos 12 participantes, seis realizaram curso de língua em espanhol anteriormente às aulas da universidade.

Como já esperado, alguns participantes possuem L3 e L4, mas o que nos chamou mais a atenção foram a L3 do P7 e do P12, por se tratarem de línguas não tão comuns na aprendizagem. No caso do P7, fica claro que se trata de uma língua de uso na família (alemão); o que torna o caso do P12 mais diferente é porque, aparentemente, não há relação familiar com a aprendizagem da L3, o participante informou que realizou um curso de línguas para aprender Galego.

Quadro 10: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Fatores que contribuíram para a aprendizagem

Fatores que contribuíram para a aprendizagem das línguas (0 = nada, 3= razoavelmente a 6 = muito; por língua)									
	F.	**A.**	**L.G.**	**L.A.**	**TV.**	**F./S.**	**R./M.**	**I.**	**C.L.**
5º semestre grupo experimental									
P1	6-0	6-6	5-5	0-4	0-3	4-4	4-4	2-5	0-0
P2	6-0-0	6-3-4	6-5-3	6-6-0	6-2-6	6-3-6	6-5-6	6-6-6	0-6-0
P3	6-0	6-6	6-5	6-5	6-5	6-5	6-5	6-6	0-6
5º semestre grupo controle									
P4	6-0	6-3	6-6	3-6	3-3	3-3	6-6	3-6	0-0
P5	6-0	6-6	6-6	0-6	6-0	6-5	6-5	6-6	0-0
P6	6-0-0-3	6-3-0-3	6-6-6-3	6-3-3-0	6-0-6-3	6-6-6-3	6-6-6-0	6-3-3-6	6-6-0-6
7º semestre grupo experimental									
P7	6-0-6	6-5-0	6-6-0	0-6-0	6-0-0	0-4-0	3-6-3	3-3-0	0-6-0
P8	6-3-0	6-3-3	6-6-6	3-3-0	3-6-6	3-6-6	6-6-6	3-6-6	3-6-0
P9	3-0	3-3	3-3	3-3	3-3	3-3	3-3	3-3	3-3
7º semestre grupo controle									
P10	6-0	6-6	6-6	6-6	6-0	6-6	6-6	6-5	0-6 *6-6*
P11	6-0-0	6-5-3	6-6-4	6-6-2	6-6-3	6-6-6	6-6-6	6-6-6	0-6-3
P12	6-3-1-1	6-3-1-1	6-6-3-2	6-6-3-1	6-6-3-2	6-6-4-2	6-6-4-4	6-6-4-3	5-6-5-5

Fonte: a autora

Legendas:
- **F.:** Família; **A.:** Amigos; **L. G.:** Leitura Geral; **L. A.:** Leitura Acadêmica; **TV.:** Televisão; **F./S.:** Filmes/Séries; **R./M.:** Rádio/Música; **I.:** Internet; **C. L.:** Curso de Línguas.
- Entre asteriscos (**) significa a opção “outros”, marcada pelo participante, mas não detalhada.
- Cada número separado por traço (-) significa uma língua diferente, assim a ordem é: L1-L2-L3-L4.

No Quadro 10, relacionado aos fatores que auxiliam na aprendizagem, percebe-se, como já esperado, que os a maior parte dos fatores citados foram importantes na aquisição da L1. Quando se trata da L2, que é o foco de estudo deste trabalho, percebemos que família e televisão foram os fatores que menos influenciaram na aprendizagem. Por outro lado, os fatores amigos, leituras e música foram os que tiveram um número maior. Observando em particular o caso dos participantes P7 e P12 – que possuem L3 distintas – percebemos que P7 tem como um fator maior a família, comprovando que é uma língua utilizada mais no ambiente familiar. Já, em P12, percebe-se que os fatores maiores estão em leituras, filmes, músicas e internet, e, embora haja um número em família e

amigos, o participante identifica estes fatores como pouco influenciáveis na aquisição da língua.

Quadro 11: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Frequência de uso de atividades por língua

Atividade/língua usada (frequência de 1 a 6)						
	Falar Pai	Falar Mãe	Falar Familiares	Falar Facul./ Trab.	Ler Facul./ Trab.	Escrever Facul./ Trab.
5º semestre grupo experimental						
P1	6-0	6-0	6-0	6-5	6-5	6-4
P2	6-1-1	6-1-1	6-1-1	6-6-1	6-6-1	6-6-1
P3	0-0	3-0	2-0	6-6	6-6	6-6
5º semestre grupo controle						
P4	6-0	6-0	6-0	6-6	6-6	6-6
P5	0-0	6-0	6-0	6-6	6-6	6-6
P6	0-0-0-0	6-0-0-0	6-0-0-0	6-6-2-4	6-6-2-4	6-5-2-4
7º semestre grupo experimental						
P7	0-0-0	6-0-2	6-0-1	6-5-0	6-6-0	6-6-0
P8	6-0-0	6-0-0	6-0-0	6-6-0	6-6-0	6-6-0
P9	1-1	1-1	1-1	6-4	6-6	6-6
7º semestre grupo controle						
P10	6-0	6-0	6-0	6-5	6-6	6-6
P11	6-0-0	6-0-0	6-0-0	6-6-2	6-6-3	6-6-0
P12	6-0-0-0	6-5-2-1	6-3-1-1	6-6-4-1	6-6-4-2	6-6-4-2

Fonte: a autora

Legendas:
- Cada número separado por traço (-) significa uma língua diferente, assim a ordem é: L1-L2-L3-L4.

No Quadro 11, as atividades que têm mais frequência na L2 são as relacionadas ao ambiente universitário - Falar, Ler, Escrever -. Muito provavelmente porque é o ambiente onde os participantes estão aprendendo a língua (embora alguns tenham utilizado o recurso do curso de línguas também). Em comparação, as atividades nunca realizadas na L2 ou com baixa frequência estão relacionadas ao ambiente familiar, possivelmente porque os familiares não sabem/falam a língua em estudo.

Em relação aos participantes que possuem L3 distinta, como P7 e P12, o Quadro 10 reforça que P7 possui familiares que falam alemão, mas também mostra que P12 possui familiares que falam galego (informações que ainda não tinham aparecido nos quadros anteriores).

Quadro 12: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Número de horas de uso da língua e para atividades específicas

Número de horas de uso das línguas + **Número de horas/língua para atividades auditivas, de leitura, de escrita e de fala** ***Os números significam horas. (ex.: 20 = 20h)**								
	Total	Assistir Tv/ série/ Filme	Ouvir música	Jogar	Leitura Geral	Leit. Acad.	Escrever	Falar
5º semestre grupo experimental								
P1	20-4	4-1	3-2	3-0	2-1	1-2	2-2	20-4
P2	15-5-3	2-0-1	0-1-1	2-0-3	2-1-1	3-1-0	3-1-1	3-1-0
P3	22-2	3-0	1-0	2-0	2-0	4-30min	1- 30min	9-1
5º semestre grupo controle								
P4	20-4	0-0	2-8	6-0	6-2	2-2	6-2	19-2
P5	24-5	4-4	4-4	0-0	4-4	6-6	7-4	24-3
P6	24-6-0-1	2-1-1-30min	1-2-3-0	1-1-1-30min	5-5-1-1	5-5-1-0	5-5-30min-30 min	12-7-1-1
7º semestre grupo experimental								
P7	22-2-0	0-0-0	0-0-0	0-0-0	5-2-0	3-2-0	2-2-0	7-1-0
P8	16-7-1	2-1-2	4-2-1	0-0-0	20-1-	4-1-0	2-2-1	14- 4- 0
P9	16-2	2-2	2-2	0-0	1-1	1-1	1-1	9-1
7º semestre grupo controle								
P10	18-2	2-1	30min-30min	0-0	1-20min	1-1	1-30min	18-2
P11	14-7-3	1-0-0	1-1-2	0-0-0	2-1-0	3-2-0	2-1-0	5-3-1
P12	15-4-3-1	3-3-2-1	3-4-2-3	1-1-1-2	3-3-3-1	2-4-3-2	5-3-4-2	5-4-3-1

Fonte: a autora

Legendas:
- Cada número separado por traço (-) significa a quantidade em horas por cada língua, assim a ordem é: L1-L2-L3-L4.

Quando observamos o número de horas descrito no Quadro 12, principalmente a hora total, percebemos que o português (L1) segue como aquela língua em que há um maior número de horas de utilização, enquanto as demais línguas ficam com uma carga baixa ou quase inexistente. Atividades como ouvir músicas e ver filmes e séries que auxiliam na percepção, pois se tratam de *inputs* auditivos (como visto nas teorias do SLM-r, *inputs* possuem muita influência na aquisição de línguas) possuem pouquíssimas horas na L2. Já as atividades de escrita e leitura, pelo número descrito, parecem estar mais ligadas ao ambiente universitário.

Quadro 13: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Nível de proficiência linguística por língua

Nível de proficiência/ língua (1 = muito baixo a 6 = proficiente)	**L1**				**L2**				**L3**				**L4**			
	L.	E.	C. A.	F.	L.	E.	C. A.	F.	L.	E.	C. A.	F.	L.	E.	C. A.	F.
5º semestre grupo experimental																
P1	6	5	6	6	5	3	5	3								
P2	6	6	6	6	4	4	3	5	4	3	4		3			
P3	6	6	6	6	4	4	5	5								
5º semestre grupo controle																
P4	5	6	6	6	4	3	5	5								
P5	4	4	4	4	4	4	4	4								
P6	6	5	6	6	6	5	3	5	4	2	4		3	3	1	1
7º semestre grupo experimental																
P7	6	6	6	6	6	6	6	4	1	1	3	1				
P8	6	6	6	6	6	4	5	4	4	3	4	1				
P9	6	4	6	6	4	3	4	3								
7º semestre grupo controle																
P10	6	6	5	6	5	4	4	4								
P11	6	6	6	6	5	5	5	5	3	1	3	2				
P12	6	6	6	6	6	5	6	6	6	4	5	5	2	3	3	4

Fonte: a autora

Legendas:
- **L.:** Leitura; **E.:** Escrita; **C. A.:** Compreensão Auditiva; **F.:** Fala.

Os níveis de proficiências descritos no Quadro 13 são, conforme o esperado, maiores em português (L1), em que atingem o valor máximo. Na L2 (espanhol), percebemos que quase todos os participantes se declaram com uma proficiência de média a alta em “Leitura”; média a quase proficiente em “escrita” e “fala”. Eles também se definem como média a quase proficiente em “compreensão auditiva”. Certamente, a maior proficiência neste nível pode auxiliar na percepção dos sons da língua adicional. Logo, estes valores de níveis

de proficiência serão testados e descritos no próximo capítulo, quando poderemos responder se os valores encontrados nos questionários vão ao encontro dos resultados dos testes de percepção.

Quadro 14: Resumo das informações do questionário de experiência e proficiência linguística – Informações adicionais

Informações adicionais	**Cursou Fonética e Fonologia do Esp. I (Obrig. / Optativo - semestre)**	**Cursou Fonética e Fonologia do esp. II**	**Residência no exterior**	**Viagens ao exterior/ Fronteiras**
5º semestre grupo experimental				
P1	Sim, obrig., 4º sem.	Não	Não	Não
P2	Sim, obrig., 4º sem.	Não	Não	Não
P3	Sim, obrig., 4º sem.	Não	Não	Não
5º semestre grupo controle				
P4	Sim, obrig., 4º sem.	Não	Não	Uruguai: 4 a 5 vezes por ano
P5	Sim, obrig., 4º sem.	Não	Não	Não
P6	Sim, obrig., 4º sem.	Não	Não	Não
7º semestre grupo experimental				
P7	Não	Não	Não	Não
P8	Sim, optativa, sem semestre descrito	Não	Não	Não
P9	Sim, optativa, 3º sem.	Sim, 4º sem.	Não	Fronteiras: 6x por ano; outros países: 1x a cada 2 anos.
7º semestre grupo controle				
P10	Sim, optativa, 3º sem.	Não	Não	Não
P11	Sim, optativa, 6º sem.	Não	Não	Não
P12	Não	Não	Não	Sim. 2 a 3 vezes por ano.

Fonte: a autora

O Quadro 14 traz algumas informações adicionais perguntadas aos participantes. Percebemos que apenas dois participantes não cursaram a disciplina de Fonética e Fonologia do Espanhol I, e apenas um cursou a disciplina de Fonética e Fonologia do Espanhol II – que nesta instituição de ensino, é a disciplina que trata da variação de sons entre regiões. Acreditamos que este fato poderá ter alguma influência nos resultados dos testes, o que só poderá ser respondido após a aplicação dos instrumentos e análise estatística, que integrará o próximo capítulo desta dissertação. Em relação às viagens,

apenas três participantes viajam com certa frequência a países hispano-falantes, e a maioria são fronteiras com o Brasil.

3.5 A instrução explícita

A previsão inicial para a realização das instruções era de que estas ocorressem em dois encontros por semana, em duas semanas, totalizando quatro aulas. No entanto, devido à dificuldade de agendamento com os participantes em função de suas restrições de disponibilidade, assim como a escolha da pesquisadora de que elas ocorressem no formato de presencial, algumas aulas foram agrupadas num mesmo encontro/dia, todas realizadas no Laboratório de Fonologia do Instituto de Letras e Artes da FURG. Os Quadros 6 e 7 apresentam um resumo destas instruções, separado por participante/semestre, com o número da aula correspondente (1 a 4); quando ocorreu; o número de encontros por semana (se foram 1, 2 ou 3 dias); e, por último, o dia em que ocorreu:

Quadro 15: Resumo das aplicações das instruções explícitas no 5º semestre

Participante	*Aulas*	*Semana*	*Nº de encontros*	*Dias*
01 5º semestre	1	1º	1 dia na semana	10 de junho
	2	3º	1 dia na semana	25 de junho
	3 e 4	4º	1 dia na semana	03 de Julho
02 5º semestre	1 e 2	1º	2 dias na semana	10 e 12 de junho
	3	2º	1 dia na semana	17 de junho
	4	3º	1 dia na semana	26 de junho
03 5º semestre	1 e 2	1º	2 dias na semana	10 e 12 de junho
	3	2º	1 dia na semana	17 de junho
	4	3º	1 dia na semana	26 de junho

Fonte: a autora

Quadro 16: Resumo das aplicações das instruções explícitas no 7º semestre

Participante	*Aulas*	*Semana*	*Nº de encontros*	*Dias*
01 7º semestre	1	1º	1 dia na semana	10 de junho
	2, 3 e 4	3º	2 dias na semana	25 e 26 de junho
02 7º semestre	1 e 2	2º	1 dia na semana	17 de junho
	3 e 4	3º	1 dia na semana	26 de junho
03 7º semestre	1 e 2	2º	1 dia na semana	17 de junho
	3 e 4	3º	1 dia na semana	26 de junho

Fonte: a autora

As aulas foram divididas em dois momentos, seguindo os primeiros passos do Ensino Comunicativo de pronúncia de Celce-Murcia *et al.* (2010): 1) Descrição e Análise e 2) Discriminação Auditiva. Primeiro, foi realizada a descrição e análise, em que foram apresentados os sons estudados neste trabalho e as regiões de fala hispânica, segundo Hualde *et. al.* (2010) e Hualde (2014). No segundo momento, foram realizados exercícios com foco na discriminação auditiva e em atividades de percepção sonora, utilizando áudios e vídeos retirados dos mesmos sites utilizados no banco de dados e do site Dialects[36], além de uma ou duas atividades com foco na escrita, a fim de que os alunos pudessem refletir sobre a aprendizagem do conteúdo.

Cabe esclarecer que, como se tratavam de alunos que conviviam no mesmo espaço acadêmico, não conseguimos controlar as informações trocadas entre eles, pois os mesmos conversavam e trocavam estas informações durante as aulas, por exemplo, após uma das aplicações dos testes, um dos participantes relatou ter replicado um dos exercícios realizados durante as aulas de I.E. para um colega do grupo controle (que não havia passado pelas aulas de I.E.). Desta forma, não temos como garantir a não interferência nos resultados dos testes.

Com o intuito de entender sobre a percepção dos participantes dos testes realizados, os integrantes do grupo experimental foram questionados, na primeira aula de I.E, sobre qual som estavam sendo testados. Dos seis participantes, apenas um revelou ter chamado a atenção a quantidade de palavras com <y> e <ll>, enquanto os demais citaram diversos outros sons que não eram alvos da pesquisa.

A seguir apresenta-se um resumo dos planos das aulas (para mais detalhes, ver o apêndice 4):

Aula 1: apresentação dos fonemas alvos da pesquisa /ʝ/ e /ʎ/ e de seus alofones [dʒ], [ʒ] e [ʃ], utilizando o site Sounds Of Speech[37] para demonstrar a pronúncia. Exercícios de percepção retirado do livro Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad, de Brisolara *et. al.* (2024). Exercício para dizer se os sons repetidos são iguais ou diferentes; exercício para dizer qual foi o som pronunciado.

[36] Disponível em https://dialects.its.uiowa.edu/.

[37] Disponível em https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish.

Aula 2: apresentação das regiões hispano-falantes, seguindo a divisão realizada por Hualde *et. al.* (2010), com as características de produção dos sons estudados, além da apresentação de músicas de cantores nativos das regiões com variação nas pronúncias; exercício de escrita (os participantes possuíam o nome da região e deveriam dizer quais eram os países) para fixar os países que compunham cada região; exercício para escutar falantes nativos e dizer qual a região a que ele pertenciam; exercício com os mesmos áudios para identificar as palavras com <y> e <ll> e a forma como foram pronunciadas.

Aula 3: Reapresentação das regiões da aula 2. Exercício de escrita para fixar as regiões (os participantes possuíam os países e deveriam dizer de qual região eles eram); exercício para escutar falantes nativos e dizer a região pertencente; exercício para escutar as músicas e dizer de qual região eram os cantores ou grupo musicais, além de dizer a forma de pronúncia.

Aula 4: Apresentação de um resumo dos fonemas/alofones aprendidos e das regiões aprendidas. Exercício em que deveriam explicar as formas de pronúncias aprendidas destes sons. Exercício com áudios para dizer se a pronúncia deles era igual ou diferente; exercício com os mesmos áudios para dizer qual a forma de pronúncia em cada palavra; exercício sobre as regiões: quantas eram, quais seus nomes e quais países faziam parte de cada uma; exercício para dizer de qual região era a pronúncia escutada; exercício para escutar a música, marcar todas as palavras com <y> e <ll> e dizer como foram pronunciadas.

3.6 Análise estatística

Após a coleta de dados, os resultados foram descritos e analisados considerando o semestre dos estudantes e cada um dos testes aplicados. Foram elaborados gráficos e tabelas, com a finalidade de sumarizar os resultados.

Cabe salientar que o Teste de Percepção aplicado aos participantes através do PsychoPy gera, ao final de cada teste, um arquivo do Excel que mostra a resposta do participante por questão, indicando o número de acertos e quanto tempo ele levou para responder; no entanto, este último dado não foi considerado nesta pesquisa, tendo em vista que não é foco do estudo analisar o

tempo de processamento da resposta. Todos os resultados foram discutidos, tomando por base os pressupostos teóricos da dissertação.

Para a análise estatística, foi utilizado o programa *R (*R CORE TEAM*,* 2024) e a *interface* (IDE) *R Studio* (POSIT TEAM, 2024), que possibilita a realização de testes estatísticos a partir de *scripts* de programação, além de criação de gráficos e tabelas com os resultados obtidos. Para realizar esta análise, utilizamos os seguintes testes estatísticos: Teste T para amostras pareadas (quando testadas duas variáveis no mesmo grupo de participantes), Teste T para amostras independentes (quando testadas duas variáveis em diferentes grupos de participantes), Anova de Medidas Repetidas, testes aplicados para verificar se há diferença significativa nos resultados. Nas questões em que o Anova foi utilizado, realizamos também um *post hoc* com a correção de Bonferroni, um teste de comparações em pares, que analisa todas as possibilidades de grupos que estão sendo testados no estudo. Além destes, foi realizado o Teste de Pearson, para verificar a correlação de alguns fatores, que indica se há alguma correlação entre os resultados e o teste descritivo, que descreve os resultados obtidos. A partir de Gries (2009), a seguir explicamos os resultados que podem aparecer nos dois testes utilizados: Teste T e ANOVA.

O teste T apresenta os resultados de T, DF e P. O valor de T representa a diferença entre as médias comparadas, ou seja, quanto maior o valor de T, maior diferença entre existe entre os grupos. O DF refere-se aos graus de liberdade, e está relacionado ao tamanho da amostra. E por fim, o P são as probabilidades de que os valores encontrados tenham sido por acaso, para isso, os valores iguais ou menores que 0,05 indicam que os resultados não aconteceram ao acaso. Sobre o ANOVA, cada coluna e linha da tabela apresenta questões diferentes analisadas. A linha ‘momento’, na primeira coluna, demonstra a etapa do teste (pré, pós ou retenção) e a se a média de notas teve alteração entre elas, a linha ‘inst’ apresenta os resultados do grupo que passou pela instrução e demostra se este grupo se saiu melhor que o grupo controle nos resultados, e a última linha ‘momento:inst’ apresenta a interação entre a etapa e o grupo instrução.

As colunas ‘Sum sq’ e ‘Mean Sq’apresentam na primeira o total de erros acumulados no modelo e na segunda, a média desse erro. Isso significa que quanto menor o valor das linhas ‘momento’ e ‘inst’ na segunda coluna, mais o modelo do teste utilizado explica os dados obtidos no teste.

‘Num df’ apresenta o grau de liberdade, ou seja, quantas variáveis estão sendo analisadas em cada linha e ‘Den df’ apresenta um ajuste do tamanho da mostra. A coluna ‘F value’ apresenta a razão de F, isto é, a força do efeito do teste. Por fim, a coluna ‘Pr (>F) é a que mais nos interessa, pois apresenta se os resultados do teste ANOVA foram significativos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS TESTES DE PERCEPÇÃO

Neste capítulo, retomamos por seção cada objetivo apresentado na introdução deste trabalho. A partir disto, como já mencionado, realizamos e demonstramos os resultados dos testes estatísticos para cada questão a partir de seções denominadas pelas variáveis analisadas. Em 4.1, a variável analisada será "Semestre" X "Teste" X "Etapa"; em 4.2, "Semestre" X "Teste" X "Etapa X "Instrução"; em 4.3, Teste 1 Discriminação AX" X "Teste 2 Identificação"; em 4.4, "Y inicial" X "Y medial" X "LL inicial" X "LL medial"; em 4.5, "Sons iguais" X "Sons diferentes"; 4.6, "Região"; e em 4.7, "Repetição Teste 1 – Discriminação AX" X "Repetição Teste 2 - Identificação".

4.1 Relação variável "Semestre" X "Teste" X "Etapa":

Nesta seção, buscamos responder ao seguinte objetivo e questão norteadora do trabalho:

Objetivo específico 1: Verificar se há diferenças com relação à percepção das formas fônicas das palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol, considerando o semestre em que os estudantes estão matriculados.
Questão norteadora 1: Há uma diferença com relação à percepção das palatais por semestre em cada etapa da pesquisa, nos dois testes?

Para tal discussão, consideramos o semestre dos estudantes (5º e 7º semestre), o teste (Teste 1 e Teste 2) e a Etapa[38] (Pré-teste, Pós-teste e Retenção).

Na Tabela 1, apresentamos os resultados descritos do Teste 1, um teste do tipo AX, em que os participantes deveriam responder se os estímulos ouvidos eram iguais ou diferentes.

Tabela 1: Resultados descritivos do Teste 1 – AX

Semestre	Etapa	Média	Desvio padrão
5	Pré-teste	22,6	3,14
5	Pós-teste	22	2,19
5	Retenção	22,5	3,45
7	Pré-teste	22,7	2,55

[38] Para mais informações sobre os testes e etapas, ver seção 3.4, p. 54.

7	Pós-teste	21,3	4,08
7	Retenção	21,2	3,37

Fonte: a autora

Em termos descritivos, a Tabela 1 indica uma média percentual bastante similar no Teste 1, considerando o semestre dos alunos: 5º semestre e 7º semestre, com média próxima a 20%, independentemente se pré-teste, pós-teste ou retenção. No 5º semestre, houve 22,6% de acertos no pré-teste, 22% no Pós-teste e 22,5%, no teste retenção, parecendo indicar uma manutenção da acuidade nos testes. Considerando o 7º semestre, os percentuais também são próximos, embora o pós-teste e a retenção sejam um pouco inferiores ao 5º semestre.

No que diz respeito ao desvio padrão, os dados de ambos os grupos apresentam menor dispersão, com exceção dos dados do 7º semestre, no pós-teste, em que há maior dispersão dos dados, ou seja, 4,08%.

Em termos inferenciais, foi aplicado o Teste T para mostras pareadas das médias, o qual apresentou o seguinte resultado: pré-teste por semestre (t = 0.76343, df = 6.0451, p-value = 0.4739), pós-teste por semestre (t = 0.35245, df = 7.6594, p-value = 0.734) e retenção por semestre (t = 0.67709, df = 9.9947, p-value = 0.5137). Todos os testes revelam não haver diferença significativa entre os estudantes do 5º e 7º semestre, no pré-teste, no pós-teste e no teste de retenção, uma vez que o valor de p é maior do que 0,05.

Analisemos agora os resultados obtidos no Teste 2, um teste de identificação, em que os participantes deveriam responder a qual região o estímulo escutado pertencia.

Tabela 2: resultados descritivos do Teste 2 – Identificação

Semestre	**Etapa**	**Média**	**Desvio Padrão**
5	Pré-teste	17	2,45
5	Pós-teste	16,8	214
5	Retenção	18,3	3,20
7	Pré-teste	15,7	2,66
7	Pós-teste	18,3	3,14
7	Retenção	16,7	2,07

Fonte: a autora

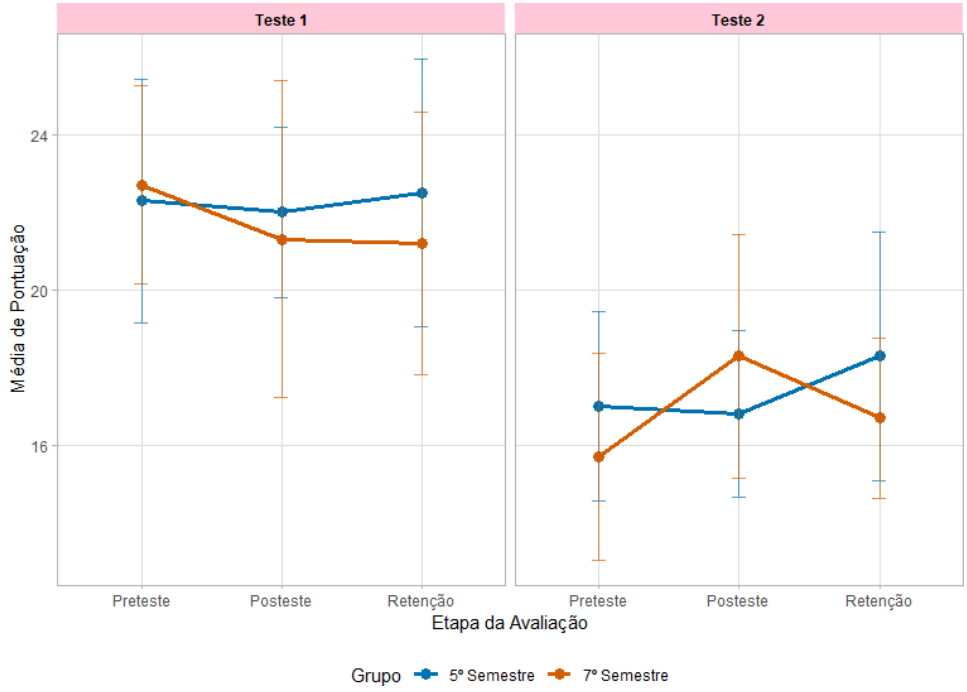
A Tabela 2 demonstra que as médias descritivas do Teste 2 foram menores do que a do Teste 1. Enquanto no Teste 1 as médias estavam próximas a 20%, neste elas ficaram entre 15,7% e 18,3%, independente da etapa do teste. No 5º semestre as médias ficaram em 17% no pré-teste, 16,8% no pós-teste e

18,3% na retenção. A média mais baixa está presente no 7º semestre, com 15,7% no pré-teste, 18.3% no pós-teste e 16,7% na retenção. Descritivamente, parece que o 5º semestre se saiu melhor nas médias de acertos do teste de retenção.

Já em relação ao desvio padrão, as dispersões são baixas, sendo a mais alta a etapa de retenção no 5º semestre (3,20%). A dispersão em valores mais baixos, assim como uma porcentagem de média menor pode ser um indicativo de que os estudantes tiveram mais dificuldades na percepção regional das palataias. Para uma melhor visualização e comparação dos resultdos das médias do Teste 1 e do Teste 2, apresentamos, no Gráfico 1 com a a evolução do semestre por etapa dos testes, divididos entre Teste 1 (gráfico à esquerda) e Teste 2 (à gráfico direita).

Gráfico 1: Evolução do desempenho do semestre por etapa

As barras de erro representam o Desvio Padrão. Em azul, o 5º semestre e em vermelho, o 7º.



Fonte: a autora

Ao observar o Gráfico 1, considerando o Teste 1, é possível verificar que, embora estatisticamente não haja uma diferença significativa considerando o semestre e os testes aplicados, há uma pequena diminuição na acuidade dos participantes do sétimo semestre no pós-teste, o contrário acontece com os estudantes do quinto semestre, que apresentam um resulto muito semelhante

do pré-teste. É interessante observar que na retenção ambos os grupos se comportam diferentemente; enquanto o 5º semestre aumenta pouco a acuidade, o 7º se mantém próximo ao pós-teste.

Com relação ao Teste 2, observamos que o 5º semestre diminui um pouco a acuidade no pós-teste e aumenta na retenção, enquanto os estudantes do 7º semestre aumentam a percepção no pós-teste e diminuem na retenção. Apesar de haver uma pequena diferença na média percentual entre os semestres, precisamos realizar um teste de estatística inferencial para comprovar se há uma diferença significativa entre eles no Teste 2.

Assim, utilizamos novamente o Teste T para amostras pareadas, no pré-teste por semestre (t = 0.64253, df = 9.9924, p-value = 0.535), pós-teste por semestre (t = -0.96713, df = 8.8118, p-value = 0.3593) e retenção por semestre (t = 1.0709, df = 8.5438, p-value = 0.3135). O teste estatístico realizado não apresentou resultado significativo, pois nenhum dos valores de p deram menores do que 0,05. Este resultado responde à questão norteadora 1, no sentido de dizer que não há diferenças significativas, ou seja, os estudantes possuem uma baixa acuidade na percepção do referido teste.

Os resultados obtidos nos Teste 1 e 2 podem estar ligados a alguns pontos citados por Flege (1995), como o “espaço fonológico comum” das línguas, pois podem ter ocorrido influências da L1 na percepção da L2 durante a realização destes, já que os participantes podem não terem conseguido perceber os sons de [ʒ], [ʃ], [ʎ], por exemplo, porque estes existem na L1. No caso do Teste 2, o nível de processamento também pode ter influenciado este resultado não significativo, já que no processamento fonológico ocorre o processamento das informações em tempo real e, segundo o autor, isso pode fazer com que o participante preste atenção em outros detalhes e não no som que está sendo estudado.

Flege e Bohn (2021) também trazem a questão do *input* recebido pelos participantes, que no caso deste trabalho, pode não ter sido suficientes para a categorização dos sons e a melhora na percepção. Conforme explicamos anteriormente, os alunos tiveram quatro encontros de instrução explícita para lidar com uma ampla variedade das palatais do espanhol. Nesse sentido, a instrução pode não ter resultado em armazenamento da informação na memória de longo prazo. Esta questão, no entanto, precisará ser melhor investigada em estudos futuros. Os autores ainda dizem que o processo de percepção é gradual,

não acontecendo de imediato, por isso, acreditamos que a quantidade de aulas e, em consequência, a quantidade de , bem como a duração destas aulas de instrução explícita podem ser motivos para o baixo índice nas médias e os resultados não significativos nos testes realizados.

4.2 Relação variável "Semestre" X "Teste" X "Etapa X "Instrução":

Nesta seção, buscaremos responder ao seguinte objetivo e questão norteadora:

Objetivo específico 2: Analisar se aulas de instrução explícita auxiliam os aprendizes na percepção das palatais /ɲ/ e /ʎ/ do espanhol, verificando se os resultados encontrados no pós-teste de percepção se mantêm no teste de retenção.

Questão norteadora 2: Há diferença entre o grupo experimental e controle em cada uma das etapas?

Como na questão anterior, consideramos os semestres dos estudantes (5º e 7º semestre), o teste (Teste 1 e Teste 2) e a Etapa (Pré-teste, Pós-teste e Retenção)[39], acrescentando se os participantes passaram ou não pela instrução explícita.

Para tal, foi utilizado o teste ANOVA de dois tipos diferentes. Para o Teste 1, foi utilizado o ANOVA de Modelos Mistos, pois tivemos problemas com os resultados do pré-teste do participante número 12. Por algum motivo não identificado, o programa não salvou os resultados desta primeira etapa de seu teste. Assim, os resultados do pré-teste do participante foram descritos como *Na* (*Not Available* – Não disponível), para que o *R Studio* identificasse como não existente e, por esse motivo, não foi possível rodar a ANOVA de medidas repetidas (um teste mais comum para casos de mais de uma variável a ser analisada), já que esse tipo deletaria a linha inteira de respostas do aluno, agindo como se ele não existisse, excluindo inclusive os resultados do pós-teste e do teste de retenção que possuíamos.

[39] Para mais informações sobre os testes e etapas, ver seção 3.4, p. 54.

No Teste 2, por ter todos os resultados disponíveis em todas as etapas, os resultados foram avaliados a partir de uma análise de ANOVA de Medidas Repetidas com dois fatores, sendo eles: tempo/etapa (pré-teste2, pós-teste2 e retenção2) e a Instrução (inst). Após a realização de cada teste ANOVA, realizamos também testes Post-Hoc em que se deve:

> Executar as duas análises para ter uma visão ampla do que está acontecendo com os dados. A vantagem da análise discriminante é que ela lhe informa algo sobre as dimensões subjacentes dentro dos dados (o que é especialmente útil se você tiver utilizado várias medidas dependentes [...]). (Field, 2009, p. 547)

Assim, utilizamos o Post Hoc correção de Bonferroni para confirmar se dentro da análise realizada pela ANOVA algum grupo se destacou.

A seguir, apresentaremos a Tabela 3, com as médias e o desvio padrão dividido por semestre (5º e 7º), etapa (pré, pós, retenção) e por instrução (grupo experimental – grupo 1, que realizou a instrução, e grupo controle – grupo 2, que não a realizou).

Tabela 3: Resultados descritivos entre grupos do Teste 1 – AX

Experimental (grupo 1)					***Controle (grupo 2)***			
Semestre	**Etapa**	**Média**	**Desvio padrão**		**Semestre**	**Etapa**	**Média**	**Desvio padrão**
5	Pré-teste	22,7	3,51		**5**	Pré-teste	22	3,46
5	Pós-teste	22,3	3,06		**5**	Pós-teste	21,7	1,53
5	Retenção	21	2,65		**5**	Retenção	24	4
7	Pré-teste	23,7	3,21		**7**	Pré-teste	22	1,41
7	Pós-teste	24	2		**7**	Pós-teste	18,7	4,04
7	Retenção	21,7	3,21		**7**	Retenção	20,7	4,16

Fonte: a autora

A Tabela 3 foi dividida em dois lados, o lado esquerdo apresenta os resultados do grupo experimental (grupo que realizou a instrução, descrito aqui como E) e o lado direito o grupo controle (que não a realizou, descrito aqui como C). Se observarmos as médias de ambos os grupos no pré-teste, nos dois semestres, vemos que as médias do primeiro grupo são bem próximas: : E5º (22,7%) e E7º (23,7%), e que o grupo controle atingiu a mesma média nos dois semestre, C5º (22%), e C7º (22%). No pós-teste, as médias dos dois grupos experimentais apresentam uma diferença maior entre eles do que no pré-teste: E5º (22,3%) e E7º (24%); com o grupo controle a distância entre os valores é ainda maior: C5º (21,7%) contra C7º (18,7%). Por fim, comparando a média na

retenção, mostram um valor próximo com relação ao grupo experimental: E5º (21%) e E7º (21,7%); já o grupo controle apresenta um valor maior ainda: C5º (24%) e C7º (20,7%).

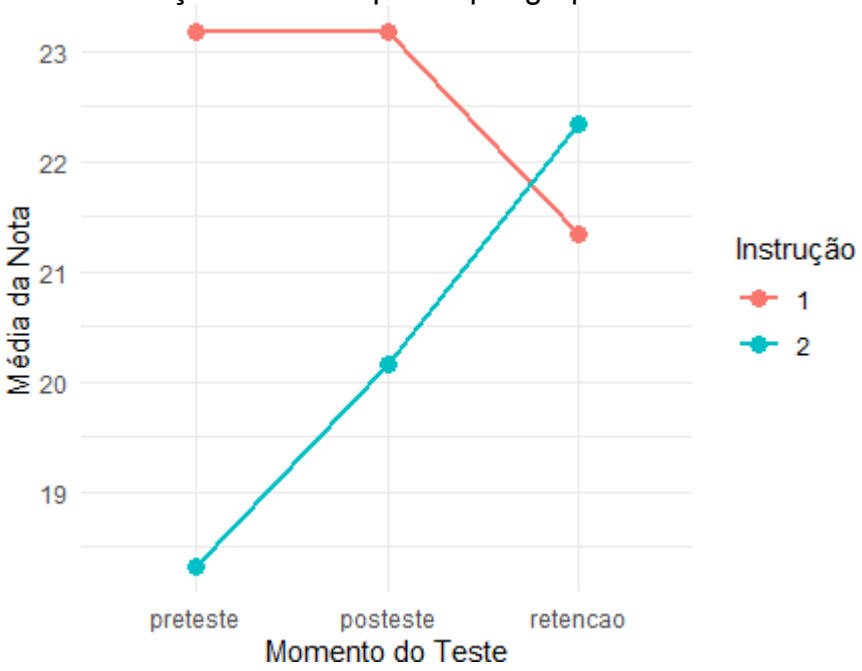
Comparando por etapas, percebe-se que a instrução parece ter tido algum efeito, ainda que pequeno, no 7º semestre. Em relação ao 5º semestre, a instrução não parece ter causado nenhum efeito. Sobre o grupo controle, o 7º semestre teve uma diferença negativa grande de média do pré-teste para o pós, com os valores voltando a subir na retenção. Já o 5º semestre, teve uma queda pequena do pré-teste para o pós-teste, mas uma subida grande do pós para a retenção.

Sobre a variedade de dados, o desvio padrão apresenta uma variedade um pouco mais alta no pré-teste, sendo E5º (3,51%) e E7º (3,21%) no grupo experimental e C5º (3,46) no grupo controle. Ainda no grupo controle, o 7º semestre apresenta uma variedade menor em relação aos demais: C7º (1,41%). No pós-teste, os números mostram uma maior variabilidade entre os grupos, com E5º (3,06%) e E7º(2%) no grupo experimental e C5º (1,53%) e C7º (4,04). Por fim, no teste de retenção, os grupos apresentam E5º (2,65%) e E7º (3,21%) no experimental e C5º (4%) e C7º (4,16%).

Observando por etapa, percebemos que do pré-teste para o pós-testes, tivemos uma baixa nos valores da dispersão dos dados em três grupos: E5º, E7º e C5º, em comparação ao E7º que teve uma elevação de 2,63% entre as etapas. Do pós-teste para a retenção, tivemos uma dispersão mais baixa apenas no E5º, enquanto E7º apresenta uma subida, voltando ao mesmo valor do pré-teste, C5º é o grupo que apresenta mais variação nos dados, com uma elevação de 2,47%, e C7º sobe apenas 0,12%.

Apresentamos a seguir o Gráfico 2, que demonstra a média das médias por etapas, separando os grupos em **1** (aqueles que passaram pela instrução explícita) e **2** (aqueles que não passaram).

Gráfico 2: Evolução do desempenho por grupo no Teste 1 - AX



Fonte: a autora

O Gráfico 2 demostra que o grupo experimental (grupo 1) teve uma manutenção da média de notas do pré-teste (aproximadamente 23%) para o pós-teste (± 23 pontos), mas apresentou uma queda do pós-teste para a retenção (± 21 pontos). Já o grupo controle (grupo 2), foi na direção contrária: apresentou uma subida do pré-teste (± 18 pontos) para o pós-teste (± 20 pontos) e continuou subindo do pós-teste para a retenção (± 22 pontos).

As médias observadas parecem demonstrar que a instrução explícita para a identificação de sons não gerou um efeito significativo nos resultados descritivos. Para confirmar a hipótese, realizamos um teste de Modelo Linear de Efeitos Mistos (Type III ANOVA com método de Satterthwaite):

Tabela 4: Resultado do teste Anova de Medidas Repetidas

	Sum Sq	*Mean Sq*	*NumDf*	*DenDf*	*F value*	*Pr (>F)*
momento	5.4674	2.7337	2	19.429	0.5290	0,5974
Inst	2.8411	2.8411	1	10.202	0.5498	0,4751
Momento:inst	24.0339	12.0170	2	19.429	2.3254	0,1243

Fonte: a autora

O termo “medida repetida” segundo Field (2009, p. 395) significa que “as mesmas pessoas participam em todas as condições de um experimento”, no caso deste trabalho, que todas passaram pelas mesmas etapas de teste e apenas foram divididas entre experimental e controle. Para ver mais sobre cada linha e coluna da tabela, realizamos uma explicação na seção 3.6, p.73.

Já na primeira linha, que analisa as etapas do Teste 1, observamos que o resultado 0,5974 demostra que não é significativo, pois o resultado é muito maior do que 0,05. Isto significa que entre as etapas de pré-teste, pós-teste e retenção (sem considerar a divisão de grupos) não houve diferença entre os dois grupos.

Na segunda, quando analisamos os efeitos sem considerar a etapa e olhando apenas para divisão, o valor 0,4751 também é maior do que 0,05, confirmando que também não é significativo o resultado.

Por fim, observando a última linha, que analisa os dois grupos por etapas, também não apresenta resultado significativo (0,1243), comprovando que independente da etapa, não há diferenças que sejam consideráveis significativas entre eles.

Mesmo com os resultados obtidos não sendo significantes, optamos por realizar um teste Post-Hoc para confirmar se existiu algum grupo que teve mais destaque no resultado do teste. Para isso, utilizamos a correção de Bonferroni, citada por autores como Field (2009), Gries (2019) e Oushiro (2022):

Tabela 5: Teste Post-Hoc de comparação múltiplas (Bonferroni) – grupos por momentos

Moment	Contrast	Estimate	SE	DF	T.ratio	P.value
Pré-teste	Grupo1– Grupo2	1,14	1,83	22,34	0,620	0,541
Pós-teste	Grupo1– Grupo2	**3,00**	1,76	20,98	1,701	**0,103**
Retenção	Grupo1– Grupo2	-1,00	1,76	20,98	-0,567	0,576

Fonte: a autora

Assim como na tabela do ANOVA, a tabela do *Post-Hoc* apresenta coluna e linhas com questões analisadas diferentes. A coluna ‘momento’ descreve a etapa do teste; ‘contrast’ apresenta os grupos analisados (1 – passou pela instrução, 2 – não passou pela instrução); ‘Estimate’ é a diferença entre as médias dos grupos; ‘SE’ apresenta o erro padrão, demonstrando a precisão da diferença entre os grupos; ‘DF’ são os graus de liberdade apresentado no teste e ‘T.ratio’ mostra o valor de t, que demonstra quantas vezes a diferença

(estimate) é maior do que o erro (SE). Novamente, o que mais nos interessa é o valor do 'P.value', que, para ser significativo, precisa ser menor ou igual que 0,05.

A correção de Bonferroni mostra que a diferença entre os grupos experimental e controle não foi estatisticamente significativa tanto no pré-teste (0,541), como no pós-teste (0,103) ou na retenção (0,546).

Os resultados da Anova e do *post-hoc* expõe que as aulas de instrução explícita oferecidas aos participantes não tiveram o efeito desejado no quesito de diferenciação de sons. Embora seja difícil definir o porquê desse resultado, fatores como a duração das aulas e a metodologia utilizada nestas podem ser possíveis causas, assim como os fatores endógenos citados por Flege e Bohn (2021), como memória de trabalho, atenção, foco, cansaço físico/mental.

Um outro fator tem a ver com a teoria de Flege e Bohn (2021) na hipótese do *input de L2* em que os participantes não receberam *inputs* suficiente para adquirir novas categorias fonéticas na L2, dessa forma os resultados dos testes apontam que eles precisariam de mais tempo recebendo estes estímulos (através de mais áudios) ou de maior qualidade para internalizarem o som ouvido. Além disso, a precisão das categorias da L1 também é um fator importante, pois se estes participantes não estavam, naquele momento, com estas em maior estado de precisão, não conseguiram fazer a distinção entre L1-L2.

Ellis (2009) ainda esclarece que:

> Um dos usos mais comentados do conhecimento explícito é a edição ou monitoramento da produção, um processo que só é possível em tipos de uso da linguagem que permitem tempo suficiente para acessar os fatos declarativos relevantes. Por esse motivo, o conhecimento explícito pode não estar prontamente disponível no uso espontâneo da linguagem, onde há pouca oportunidade para planejamento cuidadoso em tempo real. (Ellis, 2009, p. 12)

Isto é, o conhecimento adquirido pelos participantes durante as aulas de I.E pode não ter estado de "fácil acesso" durante os testes, neste caso, o conhecimento dos sons estava ali, mas pelo curto intervalo em que eles deveriam acessar a memória não conseguiam relembrar. Para tentar entender as possíveis causas da não melhora na acuidade do Teste 1 com relação à instrução explícita é preciso que, futuramente, sejam ampliadas as horas de instrução, bem como diversificadas as atividades realizadas com os estudantes nessa etapa. Esta é uma questão que se pretende detalhar com a continuidade deste estudo.

A questão da memória também está presente no Teste 2, o qual analisaremos a seguir:

Tabela 6: Resultados descritivos entre grupos do Teste 2 – Identificação

Experimental								
Semestre	**Etapa**	**Média**	**Desvio padrão**		**Semestre**	**Etapa**	**Média**	**Desvio padrão**
5	Pré-teste	17,3	3,79		**5**	Pré-teste	16,7	0,577
5	Pós-teste	17,7	2,52		**5**	Pós-teste	16	1,73
5	Retenção	20,7	0,577		**5**	Retenção	16	3
7	Pré-teste	17,7	3,79		**7**	Pré-teste	16,7	0,577
7	Pós-teste	19,7	0,577		**7**	Pós-teste	17	4,36
7	Retenção	16,3	3,06		**7**	Retenção	17	1

Fonte: a autora

Com relação aos resultados descritivos obtidos, a Tabela 6 segue o mesmo padrão da Tabela 5: o lado esquerdo apresenta os resultados do grupo experimental (grupo que realizou a instrução, descrito aqui como E) e o lado direito o grupo controle (que não a realizou, descrito aqui como C).

Os dois semestres no grupo experimental na etapa do pré-teste apresentam médias bem próximas: E5º (17,3%) e E7º (17,7%), já o grupo controle, apresenta uma média igual: C5º (16,7%) e C7º (16,7%). Quando analisamos a etapa do pós-teste, percebemos que, enquanto o primeiro grupo teve sua média aumentada, E5º (17,7) e E7º (19,7), o segundo grupo apresentou reações diferentes, enquanto caiu a média do C5º (16%), aumentou a do C7º (17%); cabe salientar que o aumento e queda no grupo controle foi mínimo com relação ao pré-teste, indicando praticamente uma estabilização no resultado das duas etapas. Por fim, ao olharmos para a retenção, percebemos que o grupo 1 subiu com E5º (20,7%) e baixou com E7º (16,3%); já o grupo 2 manteve sua mesma média do pós-teste: C5º (16%) e C7º (17%).

Quando relacionamos as etapas do teste, percebemos que após a instrução explícita tanto o 5º semestre quanto o 7º semestre aumentaram as suas médias percentuais. Em contrapartida, o grupo que não passou pela instrução explícita teve uma queda de 0,7% no 5º semestre e aumento de 0,3% no 7º semestre. Se compararmos com a retenção, o grupo experimental segue tendo um melhor desempenho no 5º semestre, com uma subida de 3%, embora no 7º o resultado do pós-teste não tenha se mantido e caído 3,4% na retenção. O grupo controle seguiu mantendo a mesma nota do pós-teste nos dois

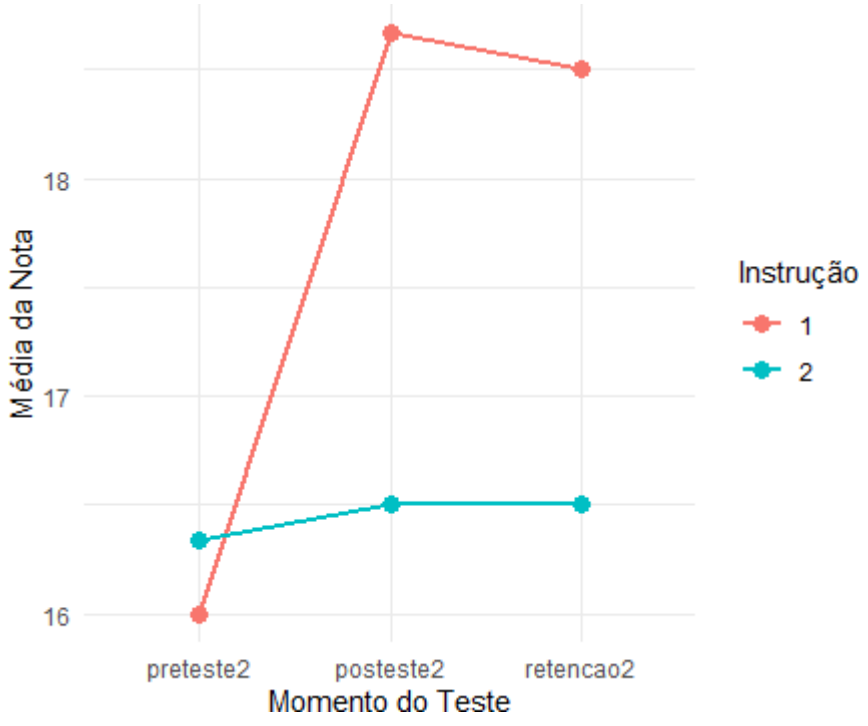
semestres. Esse resultado parece indicar que nos dois semestres a instrução teve um efeito positivo, ainda que o 7º tenha diminuído a média na retenção.

Sobre a dispersão de dados, temos no pré-teste uma repetição tanto no grupo experimental: E5º (3,79%), E7º (3,79%), quanto no controle: C5º (0,577%) e C7º (0,577%). Essa variedade nos dados se modifica um pouco no pós-teste, com queda no E5º (2,52) e no E7º (0,577%); e uma elevação no C5º (1,73%) e C7º (4,36%). Por último, na retenção a variabilidade também sofre alterações com uma queda no E5º (0,577%) e uma elevação no E7º (30,6%); uma elevação em C5º (3%) e uma queda em C7º (1%).

Do pré-teste para o pós-teste, a dispersão ficou bem dividida com subida para dois grupos (E5º e E7º) e queda para dois (C5º e C7º). Isso também ocorreu do pós-teste para a retenção, mas de forma diferente, com variação dentro da divisão dos grupos, com queda (para E5º e C7º) e elevação (para E7º e C5º).

Para uma melhor visualização do efeito da instrução explícita no Teste 2, apresentamos um gráfico a seguir:

Gráfico 3: Evolução por grupo no Teste 2- Identificação



Fonte: a autora

O Gráfico 3 demonstra que o grupo que passou pela instrução explícita (grupo 1) teve uma boa elevação do pré-teste para o pós-teste, já o grupo que não passou (grupo 2), teve uma elevação muito pequena. Do pós-teste para a

retenção, os dois grupos tiveram reações diferentes, enquanto o grupo 1 teve uma leve caída, o grupo 2 se manteve na mesma média de nota.

Esse média do gráfico e do teste descritivo nas etapas do pré para o pós, podem indicar, como já dito, um efeito positivo da instrução no teste de identificação de regiões. Sobre a retenção, parece indicar que os participantes não conseguiram manter as informações a longo prazo. Para comprovar essa hipótese, realizamos uma Anova de medidas repetidas de dois fatores: um sendo a etapa – que aparece como momento – (pré-teste, pós-teste e retenção) e outro a instrução.

Este teste é divido entre uma análise entre os sujeitos participantes da pesquisa (Tabela 7) e uma análise dentro de cada sujeito da pesquisa (Tabela 8), considerando as etapas:

Tabela 7: Anova de medidas repetidas – entre sujeitos

Error: participante (entre sujeitos)

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr (>F)
Inst	1	14,69	14,69	1,82	0,207
Residuals	10	80,72	8,072		

Fonte: a autora

A Tabela 7 também apresenta divisões como as anteriores, a linha ‘inst’ apresenta a interação entre a etapa e instrução e a linha ‘residuals’ apresenta os resíduos entre o que o modelo do teste previu e o que aconteceu com os dados. A coluna ‘Df’ são os graus de liberdade do teste; a coluna ‘Sum sq’ o total de erros, ‘Mean Sq’ a média deste erro. ‘F value’, apresenta a razão F, indicando a força do efeito de variação. Por fim, ‘Pr (>F)’ é novamente o resultado que mostra se a instrução teve efeito nos testes.

Na Tabela 7, que analisa o participante sem considerar as etapas, o resultado 0,207 não é significativo, mostrando que entre os participantes, não houve indicativos de que a instrução explícita teve algum efeito.

Tabela 8: Anova de medidas repetidas – dentro dos sujeitos

Error: participante: momento

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr (>F)
Momento	2	15,17	7,583	1,181	0,328
Momento:inst	2	11,72	5,861	0,913	0,418
Residuals	20	128,44	6,422		

Fonte: a autora

Na Tabela 8, a diferença está na adição da linha ‘momento’ que apresenta as etapas do teste e da linha ‘momento:inst’, que mostra a interação entre as etapas e a instrução.

Nesta tabela, quando observamos na linha ‘momento’ o que aconteceu com os participantes ao longo das etapas, percebemos que não é significativo, pois 0,328 é maior que 0,05. O mesmo acontece quando realizamos uma interação entre a etapa e o grupo, que demonstra na linha ‘momento:inst’ também não ter sido significativo, com um resultado 0,418.

Assim como fizemos no Teste 1, realizamos a correção de Bonferroni no Teste 2, a fim de verificar se houve algum destaque entre os grupos experimental e controle. Neste teste, como tínhamos todos os resultados, foi possível realizar um post-hoc mais simples, apresentado a seguir:

Tabela 9: Teste Post-Hoc de comparação de pares (Bonferroni)– momentos juntos Teste 2

	Preteste 2	*Posteste 2*
Posteste2	0,62	-
Retenção2	0,71	1,00

Fonte: a autora

Este primeiro teste compara todos os momentos entre si. Com isso, observamos que não houve resultados significativos (menor ou igual que 0,05) entre os momentos pós-teste *vs.* pré-teste (0,62); retenção *vs.* pré-teste (0,71) e retenção *vs.* pós-teste (1,00).

O segundo teste *post-hoc* compara o efeito da instrução por grupo:

Tabela 10: Teste Post-Hoc de comparação de pares (Bonferroni) – Grupo 1, Teste 2

	Preteste2	*Posteste2*
Posteste2	0,61	-
Retenção2	0,83	1,00

Fonte: a autora

A Tabela 10 realiza uma comparação entre o grupo experimental e as etapas do Teste 2. Pelos resultados obtidos, percebe-se que não houve nenhum efeito da instrução nos resultados, já que os valores foram todas maiores do que 0,05: pós-teste *vs.* pré-teste (0,61); retenção *vs.* pré-teste (0,83) e retenção *vs.* pós-teste (1,00).

Tabela 11: Teste Post-Hoc de comparação de pares (Bonferroni) – Grupo 2 Teste 2

	Preteste2	*Posteste2*
Posteste2	1	-
Retenção2	1	1

Fonte: a autora

A Tabela 11 compara o grupo controle com as etapas do Teste 2, apresentando um resultado não significativo e igual para todas as etapas: pós-teste *vs.* pré-teste (1,00); retenção *vs.* pré-teste (1,00) e retenção *vs.* pós-teste (1,00).

Os resultados do ANOVA e do *post-hoc* mostram que, ainda que nos resultados descritivos, tenham aparecido médias que pudessem significar um efeito positivo da instrução nos testes, os resultados estatísticos inferenciais não corroboraram os resultados descritivos. Novamente, as teorias de Flege e Bohn (2021) servem como uma possível justificativa para este não-efeito. Além das já citadas no Teste 1, como o peso dos *inputs*, precisão e formação de categorias, variabilidade intersubjetiva e fatores endógenos, podemos acrescentar a experiência com a L2, pois se os participantes não tiverem muito contato com a L2 além do recebido em aulas na universidade, os *inputs* podem ser recebidos de forma diferente por cada participante. Isso pode ser confirmado a partir de respostas obtidas no questionário de proficiência, pois quando questionados sobre quais fatores contribuíram para a aprendizagem do espanhol (Quadro 8), 9 participantes responderam que viam muitos filmes e séries (respostas a partir de fatores 4, 5 e 6), mas, contraditoriamente, quando questionados quanto tempo eles utilizavam para atividade como ouvir, ler, falar e escrever (Quadro 10), principalmente para ver estes filmes e séries, a maioria das respostas (9 participantes) ficaram entre 0h e 1h, com apenas 3 participantes divididos em 2h, 3h e 4h.

O mesmo pode ser verificado no Quadro 8, em que 11 participantes responderam que ouviam muito rádio/música (novamente com respostas consideradas dos fatores 4, 5 e 6), mas no Quadro 10, 5 participantes responderam entre 30min, 0h e 1h, enquanto 3 responderam 2h, 2 responderam 4h e apenas 1 participante respondeu 8h. Analisando estas informações dos questionários e comparando com o resultado do teste, percebemos que a

hipótese da experiência em L2 e da quantidade e qualidade dos *inputs* para além dos utilizados durante as aulas de instrução explícita podem ter tido muito influência nos resultados, pois pouquíssimos participantes se dedicavam a tarefas de escuta.

Uma outra possibilidade é a dificuldade em recuperar a memória de longo prazo, já que nesse teste, eles deveriam escutar o som e recuperar na memória as informações de a qual região pertencia o som ouvido e, além disso, pode haver a possibilidade de que as aulas de instrução explícita podem não terem sido suficientes para gerar um armazenamento na memória, conforme já mencionamos. Segundo Aquino (2012, p. 133) as "emoções, consciência e estados de ânimo (cansaço, estresse) interferem nas memórias", o que poderia dificultar ainda mais o acesso a elas durante um teste de curto tempo para retomada.

4.3 Relação variável "Teste 1 Discriminação AX" X "Teste 2 Identificação"

Nesta seção, buscaremos responder ao seguinte objetivo e questão norteadora:

Objetivo específico 3: Verificar se há uma relação entre os resultados do Teste 1 – do tipo AX e os resultados do Teste 2 – Identificação.

Questão norteadora 3: Há correlação entre o Teste 1, em que os alunos deveriam decidir se os sons eram iguais ou diferentes, e o Teste 2, que deveriam dizer a qual região pertencia aquele som?

Para esta questão, levamos em consideração apenas o número de acertos totais no Teste 1 e o número de acertos totais no Teste 2[40].

Tabela 12: Resultados descritivos por teste

	Média	**Desvio Padrão**
Teste 1	22,03	3,03
Teste 2	17,14	2,63

Fonte: a autora

Os resultados descritivos demonstram que a média de acertos do Teste 1 (22,03%) é maior que a média do Teste 2 (17,14%). O desvio padrão indica

[40] Para mais informações sobre os testes, ver seção 3.4, p. 54.

baixa dispersão de dados: 3,03% para o Teste 1 e 2,63% para o Teste 2. Com estes resultados, em termos de estatística descritiva há uma diferença nos índices de percepção dos testes, sendo o 1, de discriminação, com um índice maior do que o Teste 2, de identificação.

O resultado do teste T (t= 6.7384, df= 34, p-value= 0,00000009623)[41] confirma a nossa hipótese de que há uma diferença na percepção do Teste 1 e do Teste 2, pois o valor de p foi de 0,00000009623, ou seja, menor do 0,05. Uma outra questão que tínhamos era se havia uma correlação entre o Teste 1 e o Teste 2, porque tínhamos a hipótese de que quanto mais os participantes acertassem no teste de discriminação – Teste 1 -, mais acertariam no teste de identificação – Teste 2. No entanto, já no teste descritivo, percebemos que as médias eram bem diferentes e quando realizamos o teste de correlação de Pearson, o resultado foi t = -0.67763, df = 33, p-value = 0.5027, com um p maior do que 0,05, indicando que não há nenhuma correlação entre os dois testes.

Para explicar essa baixa percepção nos resultados e a não correlação entre os testes, retomamos Flege e Bohn (2021) com a questão de qualidade e quantidade de input, que parecem não terem sido suficientes em nenhum dos dois testes, assim como "o nível de processamento de fala" que para Flege (1995) é um fator importante na percepção, já que o processamento pode acontecer em vários níveis, como por exemplo, o tipo de memória acessada. Por isso, tomamos como suporte Baddeley (2000). O autor explica o que a memória de trabalho implica em questões de processamento. Para ele, a memória de trabalho age de formas diferente e a definição na ciência cognitiva seria de "um sistema de capacidade limitada que permite o armazenamento e a manipulação temporários de informações necessárias para tarefas complexas como compreensão, aprendizagem e raciocínio[42]" (Baddeley, 2000, p. 418).

O primeiro modelo da memória de trabalho de curto prazo apresentado pelo autor, englobaria um executivo central, que controla a atenção, coordenando outros sistemas cognitivos e é auxiliado por dois sistemas: um

[41]O resultado foi mostrado pelo R Studio da seguinte forma: p-value= 9.623e-08. Manuais de estudos estatísticos como Field (2009) e Oushiro (2022) apontam que esta notação cientifica é uma forma utilizada na matemática para exibir números muito grandes, e a sequência "e-xx" significa quantas casas decimais devem ser movidas para a esquerda. No caso da questão 3, a fórmula matemática seria 9.623×10^{-8}, que corresponde a 0,00000009623.

[42] Original: "a limited capacitysystem allowing the temporary storage and manipulation of information necessary for such complex tasks as comprehension,learning and reasoning".

esboço viso espacial, que armazena imagens e uma alça fonológica (*Phonological loop*), uma espécie de armazenamento acústico, que mantém o som escutado vivo. Esse seria o modelo ligado ao Teste 1, onde o participante precisava manter os sons escutados vivos na memória por alguns segundos para compará-los e decidir se eram iguais ou diferentes.

O segundo modelo elaborado pelo autor adiciona o processamento na memória de longo prazo, mantém algumas ideias do primeiro modelo, como o executivo central, que segue atuando no controle, esboço viso espacial, que se liga à semântica visual, guardando imagens e mapas, e a alça fonológica que se liga à linguagem. A semântica visual e a linguagem são sistemas cristalizados que são capazes de acumular conhecimentos a longo prazo, já os sistemas como alça fonética e esboço viso-espacial são sistemas fluídos e temporários.

Para o autor, dentro desse segundo sistema há um *buffer episodic,* que é "considerado capaz de armazenar informações em um código multidimensional. Assim, ele fornece uma interface temporária entre os sistemas dependentes (a alça fonológica e o bloco de notas visoespacial) e a Memória de Longo Prazo"[43] (Baddeley, 2000, p. 421). Ainda segundo o autor, esse sistema, ao ser acessado pelo executivo central pode recuperar informações na forma de consciência, refletir e manipular estas informações. Aqui entra o nosso segundo teste, pois os participantes precisavam acessar a memória de longo prazo ao escutar o som para recuperar informações sobre características regionais, o que exige um processamento maior, e não apenas acessar a memória de curto prazo e alça fonológica para discriminar se o estímulo escutado é igual ou diferente.

Baddeley (2000) ainda diz que esse *buffer* pode influenciar o indivíduo a prestar atenção em outros aspectos, o que também pode ter influenciado tanto no índice de baixa percepção da questão norteadora 1, quanto no baixo índice de média desta questão.

[43] Original: "Is assumed to be capable of storing information in a multi-dimensional code. It thus provides a temporary interface between the slave systems (the phonological loop and the visuospatial sketchpad) and LTM."

4.4 Relação variável “Y inicial” X “Y medial” X “LL inicial” X “LL medial”:

Nesta seção, buscaremos responder ao seguinte objetivo e questão norteadora:

Objetivo específico 4: Analisar se os resultados do Teste de percepção 1 apontam diferença com relação à posição silábica em que aparecem as palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol.

Questão norteadora 4: Há diferença no índice de acerto por posição das sílabas?

Para realizar os testes descritivos e estatísticos, utilizamos o número de acertos por posição das consoantes.

Tabela 13: Resultados descritivos por posição das sílabas

Consoante	Media	Desvio padrão
Y inicial	4,6	1,42
Y medial	5,7	1,45
LL inicial	5,4	1,41
LL medial	6,4	1,16

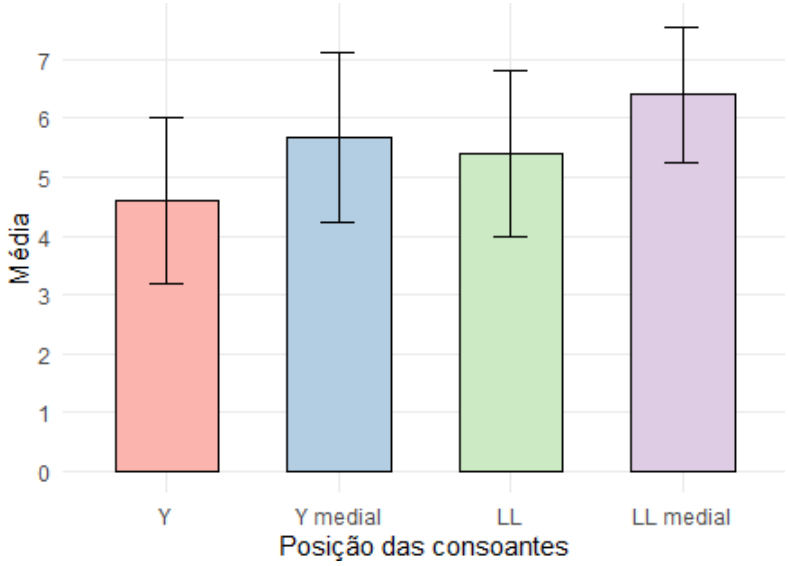
Fonte: a autora

A Tabela 13 revela que os sons das consoantes que estavam palavrassem posição medial apresentaram uma média maior (5,7% para <Y> e 6,4% para <LL>) do que em posição inicial (4,6% para <Y> e 5,4% para <LL>). Isso parece indicar que os participantes tiveram uma maior facilidade na percepção das palatais quando estas estavam no interior da palavra. O desvio padrão indica pouca variabilidade nos dados tanto para a posição medial (1,45% <Y> e 1,16% para <LL>) quanto para a inicial (1,42% para <Y> e 1,41% para <LL>).

Apresentamos, a seguir, um gráfico que expõe visualmente os dados descritivos obtidos.

Gráfico 4: Comparação de médias por posição das consoantes

As barras de erro representam o Desvio Padrão.



Fonte: a autora

O Gráfico 4 demonstra que a média mais baixa está quando <Y> se encontra em posição inicial, e ainda que se adicionasse o valor do desvio padrão, não chegaria no mesmo valor de <LL> em posição medial, que é a médica mais alta. Já a diferença entre <Y> medial e <LL> inicial é menor do que na comparação anterior (<Y> inicial e <LL> medial). Além disso, a consoante <Y> em posição medial, ainda que mais alta do que <Y> e <LL> em posição inicial é mais baixa do que que <LL> quando está no meio da palavra. Devido a estas visualizações descritivas, realizamos os testes estatísticos a fim de confirmar se há significância entre os resultados.

O teste T para amostras pareadas demonstrou que entre as posições de <Y> (t = -3.5273, df = 34, p-value = 0,001225), entre as posições de <LL> (t = -3.558, df = 34, p-value = 0,001126), há diferenças significativas (<0,05>). Demonstra também que o valor entre as consoantes <LL> tem um resultado mais baixo do que entre as <Y>, evidenciando que a diferença maior está nessa consoante, nessas duas posições.

Realizamos também o teste T comparando outros pontos do resultado, primeiro entre <LL> medial e <Y> medial (t = 2.2963, df = 34, p-value = 0.02795) e <LL> e <Y> em posição de ataque (t = 2.5235, df = 34, p-value = 0.01646), ambos novamente demonstrando que, mesmo na mesma posição, há diferença entre as consoantes, ou seja, os resultados são significativos.

Isso ilustra que a posição em que o som está pode causar mais ou menos dificuldade na percepção pelos participantes. Este resultado pode ser explicado a partir de Barbosa e Madureira (2023, p. 386) que afirmam que "a pista acústica mais robusta é a que tem mais energia, a saber, a modificação na configuração formântica à margem da vogal", ou seja, com esse movimento da vogal para consoante, o cérebro tem mais facilidade em perceber a vogal, que é a pista acústica mais forte. Como nas palavras as palatais aparecem em posição inicial são iniciadas em um silêncio absoluto, seguido da palatal, não há nada que ajude o cérebro a fazer essa percepção. Nesse sentido, as palavras cujas palatais se encontram em posição medial tendem a ser mais facilmente percebidas, pois são precedidas por vogais.

Essa diferença de percepção entre as posições silábicas se dá, segundo Flege e Bohn (2021), a importância de múltiplas pistas acústicas na categorização de um som pode ser diferente de acordo com a posição em que o som se encontra na sílaba, gerando dificuldades na percepção e interpretação destes.

4.5 Relação variável "Sons iguais" X "Sons diferentes":

Nesta seção, buscaremos responder ao seguinte objetivo e questão norteadora:

Objetivo específico 5: Analisar se os resultados do Teste de percepção 1 apontam diferença com relação ao tipo de estímulo: sons iguais ou sons diferentes.

Questão norteadora 5: Há diferença no índice de acertos dos estímulos iguais e diferentes?

Na quinta questão, atentamo-nos ao número de acertos por estímulos iguais separados dos números de acertos dos estímulos diferentes, realizando a média e o desvio padrão de cada um.

Tabela 14: Resultados descritivos por tipo de estímulo

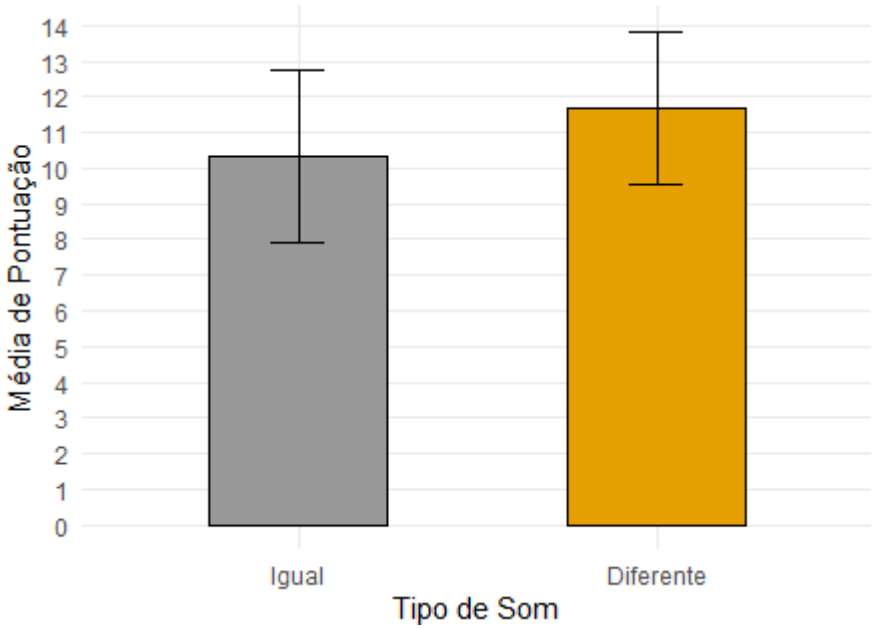
Tipo de som	Media	Desvio Padrão
Igual	10,34	2,40
Diferente	11,68	2,16

Fonte: a autora

Os resultados descritivos da Tabela 14 apresentam uma média um pouco maior para os sons palatais diferentes (11,68%), em relação aos iguais (10,34%). Embora seja uma diferença de apenas 1,34%, parece demonstrar que os participantes tiveram mais fácil em perceber as palatais do grupo diferente. Em relação à dispersão de dados, o desvio padrão é baixo, também sem muita distinção entre os valores para diferente (2,16%) e igual (2,40). Esses valores são apresentados de forma a ficar mais visível no gráfico 5:

Gráfico 5: Média de acertos por tipos de estímulos

As barras de erro representam o Desvio Padrão.



Fonte: a autora

Como já mencionado, o Gráfico 5 deixa mais clara a divisão de médias entre os tipos de sons. Visualmente, a média do tipo igual não se aproxima da média do tipo diferente, parecendo haver uma diferença significativa entre eles.

Para confirmar ou refutar o encontrado no resultado descritivo, realizamos um teste T para amostras pareadas para avaliar se realmente havia esta diferença, não só visualmente, mas também estatisticamente. O resultado do teste (t = -2.25, df = 34, p-value = 0.03103) aponta que há uma diferença

estatística significativa, pois o p-value deu menor do que 0,05. O resultado descritivo, portanto, foi corroborado através da estatística inferencial, revelando que os participantes realmente apresentaram uma maior dificuldade ao escutarem e terem que identificar sons iguais.

A ocorrência deste movimento é condizente com o que dizem Flege (1995) e Flege e Bohn (2021) sobre as “hipóteses de categoria fonética”. Segundo os autores, se os alunos são capazes de perceber a diferença entre os sons, criam uma nova categoria fonética para ele. No entanto, a criação dessa nova categoria depende da precisão das categorias já existentes da L1. Se as categorias da L1 não estiverem bem definidas e o participante interpretar aquele som como sendo similar a um já existente, o som da L2 que está sendo escutado será assimilado pela L1 no espaço fonético.

De acordo com o resultado obtido no teste, entendemos que esse parece ter sido o cenário. Para os sons que os participantes conseguiram identificar como diferentes, provavelmente uma categoria fonética foi criada separadamente, facilitando a percepção. Já nos sons iguais ou muito parecidos, a hipótese é de que os participantes não conseguiram elaborar uma nova categoria fonética para a L2, entendendo-o como um som da L1, assim, ocorrendo uma assimilação com os sons já existentes da L1 e uma maior dificuldade em perceber que aqueles sons eram iguais. Por exemplo, para o som de [ɟ] que não existia no inventário fonológico dos participantes, foi, provavelmente, criada uma nova categoria fonética, já sons como [ʒ], [ʃ] e [ʎ] que existem no português (L1 dos participantes), provavelmente foi assimilado à categoria fonética já existente destes sons. Esta ocorrência é o que citam Flege e Bohn (2021) na Hipótese 6 (H6) do SLM-r, descrita na página 37 deste trabalho.

4.6 Relação variável "Região":

Nesta seção, buscaremos responder ao seguinte objetivo e questão norteadora:

Objetivo específico 6: Analisar se os resultados do teste de percepção 2 apontam diferença no índice de acertos por regiões.

Questão norteadora 6: Há diferença na média de acertos por regiões?

Nesta questão, consideramos os resultados dos estímulos separando-os pela região a qual pertenciam os locutores dos áudios.

Tabela 15: Resultados descritivos por região

REGIÃO	Média	Desvio padrão
Espanha	2,94	1,39
Mexicano	3,11	1,37
Caribenho	1,89	1,14
Andino	2,86	1,55
Portenho	2,69	1,41
Chileno	1,19	0,86
Paraguaio	2,47	1,18

Fonte: a autora

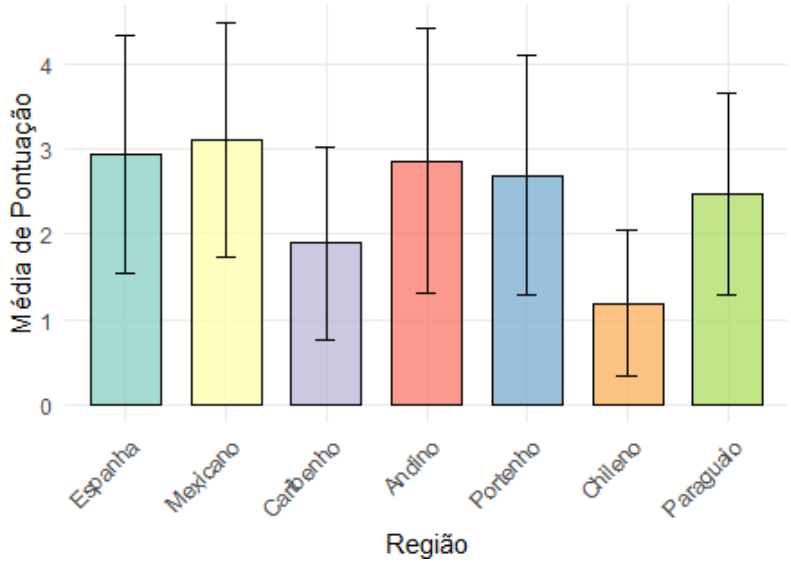
A média de acertos apresentada pela Tabela 15 não indica grandes diferenças de valores entre as regiões, a saber: Chilena (1,19%) e Caribenha (1,89) são as menores médias apresentadas; Paraguaia (2,47%), Portenha (2,69%), Andina (2,86%) e região da Espanha (2,94%) ficam todas com médias parecidas, entre 2 e 3%. A região que apresenta uma média maior é a Mexicana (3,11%).

O desvio padrão tampouco apresenta muita variabilidade nos dados, com a região Chilena (0,86%) se mantendo nos valores mais baixos. As demais regiões, Caribenha (1,14%), Paraguaia (1,18%), Mexicana (1,37%), Espanha (1,39%), Portenha (1,41%) e Andina (1,55%), possuem valores muito próximos, sendo a região Andina a mais alta dentre todas.

Para ilustrar melhor o resultado, apresentamos um gráfico detalhado para melhor visualização destes dados:

Gráfico 6: Média de acertos por região

As barras de erro representam o Desvio Padrão.



Fonte: a autora

A visualização das médias no Gráfico 6 nos permite visualizar melhor a diferença entre a região chilena com todos as outras. Embora seja uma diferença existente, ela pode ter sido influenciada pelo fato de haver poucos estímulos da região chilena, em comparação com os demais. Isso ocorreu pela dificuldade de encontrar áudios e/ou vídeos que estivessem com boa qualidade de áudio. Além disso, por se tratar de uma região que agrupa um único país, não havia a possibilidade de buscar estímulos de outras países, como na região Andina, em que não encontrando bons áudios da Venezuela, poderia ser procurado da Colômbia, por exemplo.

Já o alto índice na região Espanha e Mexicana pode ter alguma relação com os *inputs* que os participantes receberam fora do escopo deste trabalho, já que a maioria das produções de audiovisuais, músicas, *podcasts* que tendem a ter maior visibilidade são oriundas destas duas regiões. Apesar de sabermos destes dois fatos, com a discrepância de média entre Chilena e Mexicana, optamos por realizar um Teste T para amostras pareadas para avaliar possíveis diferenças entre elas.

O teste apontou que há uma diferença significativa (t = 7.3046, df = 35, p-value = 0,00000001552) entre as regiões, apontando que os alunos tiveram mais facilidade com os estímulos da região mexicana do que com a chilena.

Essa diferença de médias entre regiões e o resultado do Teste T pode envolver questões como, novamente, a quantidade e qualidade dos *inputs*

recebidos (segundo Flege e Bohn, 2021), como sociolinguísticas, como apontado por Niedzielski (1999, p. 83), "estereótipos sobre determinadas variedades linguísticas afetam a maneira como os ouvintes calibram o espaço fonológico)dos falantes dessas variedades", ainda que inconscientemente. Isso porque, segundo a autora, as informações sociais que os ouvintes recebem sobre a região ajusta o espaço fonológico, podendo influenciar na sua percepção e produção.

Um outro motivo poderia ser o que aponta Baddeley (2000), apresentado na questão 3, em que os participantes precisavam recorrer a alça fonológica para manter o som da palavra vivo por alguns segundo e retomar a memória de longo prazo, fazendo uma comparação do som escutado com as informações que estavam armazenadas em sua memória sobre as regiões, independente do grupo a que pertenciam (experimental ou controle).

4.7 Relação variável "Repetição Teste 1 – Discriminação AX" X "Repetição Teste 2 - Identificação":

Nesta seção, buscaremos responder ao seguinte objetivo e questão norteadora:

Objetivo específico 7: Verificar se quando os estímulos são repetidos no Teste 1 e no Teste 2, os alunos mantêm a resposta dada primeiro ou se a alteram.

Questão norteadora 7: Há diferença na repetição dos estímulos dos testes?

A sétima e última questão foi elaborada da seguinte forma: as palavras – como já dito anteriormente na seção da metodologia – foram reproduzidas duas vezes (de forma aleatória). O objetivo era avaliar se, quando a palavra foi escutada pela segunda vez, a resposta foi a mesma ou se foi alterada. Por exemplo, se um participante ouviu os estímulos marcou como diferente na primeira vez, e manteve sua resposta ou a modificou na segunda vez.

Para tal, foram contabilizadas na tabela excel gerada pelo próprio PsychoPy com resultados, qual havia sido a primeira resposta dada. Se na segunda vez que apareceu o participante manteve a mesma resposta da primeira vez, era considerado com a cor "verde" e como correto (este correto não significava que

a resposta estava certa, e sim que ele se manteve na mesma direção). Se ele mudava a resposta, era marcado com a cor “vermelha” e como errado (novamente, errado não significava que a resposta estava equivocada, e sim que ele colocou duas respostas diferentes para o mesmo estímulo). Depois foram contabilizadas quantas respostas “verdes” cada participante obteve.

Na Tabela 16, apresentamos os resultados das médias desta contabilização:

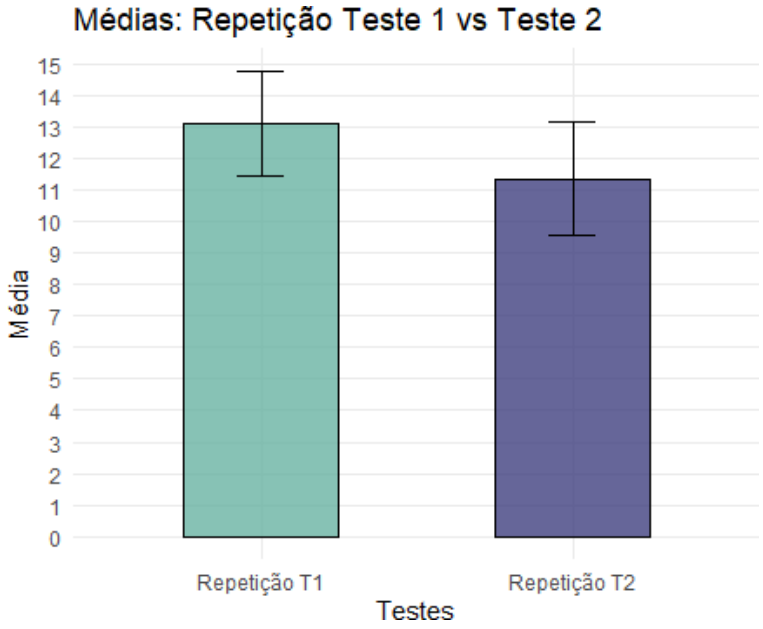
Tabela 16: Resultados descritivos das repetições dos estímulos por teste[44]

	Média	Desvio padrão
Repeticaot1	13,11	1,64
Repeticaot2	11,36	1,78

Fonte: a autora

A Tabela 16 indica que, no Teste 1, a média de repetições (13,11) foi maior do que no Teste 2 (11,36), embora o desvio padrão de ambos sejam bem próximos (1,64 para o Teste 1 e 1,78 para o Teste 2). Para ilustrar melhor esta diferença, apresentamos um gráfico descritivo com as médias por testes e com o desvio padrão.

Gráfico 7: Média de acertos por repetição de estímulos
As barras de erro representam o Desvio Padrão.



Fonte: a autora

[44] Para mais informações sobre os testes e etapas, ver seção 3.4, p. 54

O Gráfico 7 confirma o que já tínhamos visto na Tabela 16, ou seja, o Teste 1 realmente teve uma média de respostas que se manteve na mesma direção maior do que no Teste 2. Isso poderia representar uma maior probabilidade de que os participantes tivessem mais certeza se os estímulos eram iguais ou diferentes do que a que região hispano-falante a que eles pertenciam. Para comprovar ou refutar tal resultado, realizamos um Teste T pareado.

O teste confirma que há diferença significativa entre as repetições (t = 5.428, df = 34, p-value = 0,000004774). Muito provavelmente esteja conectado a dois aspectos: primeiro, a formação de categoria de Flege (1995) e Flege e Bohn (2021), pois ao formarem a categoria fonética para os sons da L2 ou entenderem que os sons são similares aos da L1 e não formularem novas categorias fonéticas, os participantes tiveram mais facilidade de fornecer a mesma respostas no Teste 1; segundo, conforme afirma Baddeley (2000), é mais fácil decidir se um som é igual ou diferente do que acessar uma memória de longo de prazo e decidir sobre qual é a resposta correta, dentro das 7 regiões (que ao todo contemplam 21 países) em poucos segundos de escuta. Assim, os alunos tiveram que ativar o *buffer episodic* para realizar esta relação de som + região, ao passo que, no Teste 1, deveriam apenas tomar uma decisão baseada na escuta de dois estímulos que estavam disponíveis no momento do teste.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema o estudo da percepção das palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol por brasileiros em um curso de formação docente em Letras Português-Espanhol. Para tal, utilizamos autores que trabalham com a variação linguística como, e principalmente, Labov (2008), Moreno-Fernández (2020) e Andión Herrero (2008); utilizamos também estudos que explicam o processo de produção destas consoantes, como os de Quilis (1993; 1997), Hualde (2010; 2014). Explicamos, a partir dos autores Escobar (2010), Hualde (2014), Alvar (1996a, 1996b), Arce (2015), Muñoz-Basols (2017), Bernal (2013), Bustos e Beltrán (2016) e Vaquero (1998) o processo de variação de tais consoantes nos países hispano-falantes, divididos por regiões propostas por Hualde *et al.* (2010). Por fim, utilizamos teorias que explicam o processo de aquisição e percepção de L2, como o Speech Learning Model de Flege (1995) e o Speech Learning Model Revised de Flege e Bohn (2021).

O objetivo geral do trabalho foi verificar se estudantes do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande percebiam a variação fônica das consoantes palatais /ʝ/ e /ʎ/. Além do objetivo geral, foram apresentados sete objetivos específicos, que a partir do processo explicado no capítulo 3, foram realizados testes de percepção para verificar se os estes seriam confirmados ou refutados.

A começar do objetivo número 1 “verificar se há diferenças com relação à percepção das formas fônicas das palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol, considerando o semestre em que os estudantes estão matriculados”. Os resultados do teste de percepção apontam que não há diferenças na percepção das palatais considerando os semestres, pois o teste Teste T para amostras pareadas mostram um resultado acima de 0,05 no valor de p, desta forma, 5º e 7º semestre não demonstram uma percepção muito acurada das palatais e não há diferença entre os semestres que se encontram os participantes.

O objetivo de número 2 “analisar se aulas de instrução explícita auxiliam os aprendizes na percepção das palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol, verificando se os resultados encontrados no pós-teste de percepção se mantêm no teste de retenção” foi refutado, pois o teste Anova e a Correção de Bonferroni apontam que, tanto no Teste 1 como no Teste 2, a instrução explícita não causou diferenças nos resultados, sendo todos considerados não significativos. Além disso, os testes estatísticos realizados apontam que não houve uma manutenção

de resultados do pós-teste para a retenção. Essa falta de manutenção pode ter sido resultado do pouco tempo de instrução explícita a que o grupo experimental foi exposto.

O objetivo 3 “verificar se há uma relação entre os resultados do Teste 1 – discriminação do tipo AX e os resultados do Teste 2 – Identificação” foi testado utilizando o teste de correlação de Pearson e este demonstrou em seus resultados que não há indicativo de correlação existente entre os dois testes.

No objetivo número 4 “analisar se os resultados do Teste de percepção 1 apontam diferença com relação à posição silábica em que aparecem as palatais /ɟ/ e /ʎ/ do espanhol”, os resultados dos testes T realizados apontam que há uma diferença com relação à posição da sílaba das consoantes palatais nos estímulos apresentados aos participantes. As médias descritivas das consoantes mediais são mais altas do que as de posição de ataque, demonstrando haver uma maior facilidade por parte dos participantes quando <Y> e <LL> estão no meio da palavra, e não no início. Isso, seguindo-se Barbosa e Madureira (2023), pode dever-se ao fato de que a vogal é a pista acústica mais forte, como demonstrado na seção 4.4 do capítulo 4.

O objetivo 5 “analisar se os resultados do Teste de percepção 1 apontam diferença com relação ao tipo de estímulo: sons iguais ou sons diferentes”, foi corroborado, pois o resultado do teste T para mostras pareadas apresentou um resultado significativo e a médias descritivas apontam uma maior percepção nos sons diferentes. Nesse sentido, o estudo revelou que é mais difícil a acuidade de sons iguais. Cabe salientar, no entanto, que os estímulos foram produzidos por locutores diferentes, ainda quando se tratando da mesma variedade e do mesmo som, e esta questão pode ter dificultado a percepção de que os referidos sons se tratava de uma mesma variante.

O objetivo 6 “analisar se os resultados do teste de percepção 2 apontam diferença no índice de acertos por regiões” também foi corroborado, pois apesar das médias descritivas serem muito próximas, quando testados em um Teste T de amostras pareadas, a região Mexicana – que apresentou a média mais alta – e a região Chilena – que tinha a média mais baixa –, apresentaram um resultado significativo, mostrando que os participantes tiveram mais facilidade com amostras da região Mexicana. No entanto, é preciso relativizar este resultado, considerando que havia poucos dados de cada região. Em estudos futuros, será

necessário ampliar a amostra por regiões para confirmar ou refutar o resultado encontrado no presente estudo.

Por fim, o último objetivo analisado, objetivo de número 7 “verificar se quando os estímulos são repetidos no Teste 1 e no Teste 2, os alunos mantêm a resposta dada primeiro ou se a alteram” foi confirmado, já que o teste T para amostras pareadas indicou haver uma diferença significativa nas repetições do Teste 1 com relação as repetições do Teste 2, tendo a primeira apresentado médias descritivas maiores que a segunda. Conforme informamos na introdução deste trabalho, com tal objetivo o foco era no comportamento dos estudantes com relação à percepção dos estímulos, mas do que o nível da acuidade. Queríamos verificar se eles oscilavam em suas respostas para um mesmo estímulo, o que poderia revelar dúvidas sobre o que ouviam, ou se respondiam de maneira mais equânime, indicando que, mesmo que nem sempre acertassem as respostas, percebiam os estímulos de forma igual.

Os resultados obtidos parecem comprovar algumas das hipóteses sugeridas por Flege e Bohn (2021), sendo elas: H2 – *Input* de L2; H3 – Dissimilaridade percebida entre idiomas; H4 – Precisão de categorias; H6 – Interações L1-L2; H9 – Diferenças individuais nas categorias fonéticas da L1.

A primeira, H2, como já esclarecida na seção 2.3.2., diz que o input é crucial para a formação de categorias fonéticas na L2. Como dito por Flege e Bohn (2021), a qualidade e a quantidade deste *input* recebido pelos participantes é de extrema importância em pesquisas linguísticas. Acredita-se que os estímulos utilizados na instrução explícita e tempo em que os participantes foram expostos a eles possa ter influenciado nos resultados do teste, já que foram aplicadas poucas aulas e com um curto período de uma hora e meia.

Sobre as hipóteses 3, 4 e 6 de Flege e Bohn (2021), acreditamos que os participantes possam ter recebido influências da L1 na percepção da L2, já que alguns sons já existiam no seu armazenamento fonológico e, desta forma, não houve a distinção de categorias dos sons.

Por fim, sobre a H9, entendemos que fatores como cansaço físico/mental, atenção, foco, concentração, fatores externos (que por vezes fogem do controle do pesquisador), memória de curto prazo e de longo prazo, podem influenciar como os participantes responderam aos testes.

Uma outra razão que pode ter influenciado os resultados é a quantidade de participantes que aceitaram participar da pesquisa. Sabíamos desde o início

que não haveria muitos, visto que optamos por analisar os semestres finais do curso (5º e 7º) em que as turmas, na Universidade Federal do Rio Grande, estão reduzidas. Essa redução é muito comum nos cursos de Letras da Universidade pelo grande número de evasão que tem acontecido após o período pandêmico de 2020. Este foi um acontecimento que foi vivenciado pela autora da dissertação, já que, ao entrar em 2020, a turma continha 25 alunos e na formação, em 2023, apenas 3 estudantes eram da turma de 2020. E ainda que a universidade procure realizar ações para combater essas evasões, elas seguem em um número expressivo. Desta forma, calculávamos a possibilidade de haver em torno de 10 alunos em cada turma, mas nos deparamos com número bem menores. Além disso, como muitos alunos trabalham, não possuíam tempo hábil para realizar as etapas da pesquisa.

Pretendemos, futuramente, revisitar este trabalho incluindo mais participantes, possivelmente acrescentando outros semestres, além de mais aulas de instrução explícita com uma maior duração. Também levamos em consideração um potencial aumento das amostras nos testes, com a possibilidade de encontramos falantes nativos que gravem diretamente para o trabalho estas amostras. Temos interesse no estudo a análise da produção destas palatais. Inicialmente, em fase da elaboração do projeto, esta etapa estava incluída no trabalho e, por falta de tempo para realizarmos as etapas, optamos por dedicarmos exclusivamente ao estudo de percepção. Com a inclusão da produção, poderemos avaliar se existe uma correlação entre percepção e produção.

6 REFERÊNCIAS

AMARAL, J. G. do; FARIAS, M. S. de. Análise do processo de ensino das variações linguísticas nas aulas de espanhol por professores não nativos. **Colineares**, Mossoró, Brasil, 9, n. 2, p. 18–34, 2022. em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/4894. Acesso em: 22 dez. 2025.

ALVAR, M. **Manual de dialectología hispânica: El Español de España.** Barcelona, Espanha: Editorial Ariel, 1. Ed., 1996a.

ALVAR, M. **Manual de dialectología hispânica: El Español de América.** Barcelona, Espanha: Editorial Ariel, 1. Ed., 1996b.

ALVES, U. K. Aquisição fonético-fonológica de L2: contribuições dos estudos de instrução explícita e treinamento perceptual. **Cadernos de Linguística**, v. 2, p. 01-28, 2021. Disponível em: https://www.ufrgs.br/labico/publicacoes/aquisicao-fonetico-fonologica-de-l2-contribuicoes-dos-estudos-de-instrucao-explícita-e treinamento-perceptual/.

ALVES, U. K. **Percepção e produção dos sons de Línguas Não Nativas**: **Fundamentos teóricos e questões de investigação no contexto brasileiro**. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 1. Ed., 2024.

ALVES, U. K.; LIMA JR., R. **Instrução explícita**. In.: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR., R. Investigando os sons de línguas não nativas*:* uma introdução. Campinas, SP: Editora da ABRALIN, 2021, p.175-204.

ANDIÓN HERRERO, M. A. **La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad**. Actas del VIII Congreso de Lingüística General, p. 294-307, 2008.

AQUINO, C. Interação entre conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão? **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 125-141, 2012.

ARCE, J. P. Yeísmo en el Español de América. Algunos apuntes sobre su extensión. Espanha: **Revista de Filología de la Universidad de La Laguna**, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/62483032/YE%C3%8DSMO_EN_EL_ESPA%C3%91OL_DE_AM%C3%89RICA_ALGUNOS_APUNTES_SOBRE_SU_EXTENSI%C3%93N. Acesso em 13 set. 2025.

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

BADDELEY, Alan D. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, v. 4, n. 11, p. 417-423, nov. 2000.

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética acústica experimental**: **aplicações a dados do português**. São Paulo: Cortez, 2015.

BERNAL, L. E. M. **Yeismo y variación dialectal en cuba**. IN: GOMÉZ, R.; MARTOS, I. M. Variación yeísta en el mundo hispánico**.** Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/282251259_Variacion_yeista_en_el_mundo_hispanico. Acesso em 13 set. 2025.

BRISOLARA, L. B; MATZENAUER, C. L. B. A percepção da vogal /a/ do espanhol, em contexto nasais, por brasileiro. **Gradus – Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório**, Porto Alegre, Brasil, v. 3, n. 1, p. 42-63, 2019. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gradusjournal/issues/v-3-n-1-2018/. Acesso em 5 maio 2025.

BRISOLARA, L. B.; RIBEIRO, A.; IUNG, J.; HOOD, K.; MORAES, K. B. O.; PEREIRA, L. B. S.; SILVA, L. O.; PIRES, M.; PRIETSCH, N. S. **Practica Ele: actividades para entrenar la oralidade**. Campinas: Pontes Editora, 2024. Disponível em: https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/ebook/lancamento-e-book/practica-ele-actividades-para-entrenar-la-oralidad/. Acesso em 02 jul. 2025.

BUSTOS, D. A.; BELTRÁN, A. A. Bases para la descripción del fonetismo chileno subestándar: el caso de /dʒ/ em habla estândar. Chile: **Universidad de Concepción**, 2016. Disponível em: https://repositorio.udec.cl/server/api/core/bitstreams/b5f37f5d-042c-47a0-9f6e-0ada04ee4b80/content. Acesso em 13 set. 2025.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DEKEYSER, R. M. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (org.). The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell, 2003. p. 313-348.

ELLIS, R**. Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction**. In.: ELLIS, R; LOEWEN, S; ELDER, C; ERLAM, R; PHILIP, J; REINDERS, H. Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009, p.3- 25.

ESCOBAR, Ana Mara. **Variación lingüística en español** . In:HUALDE. J. I.; OLARREA, A.; ESCOBAR, A. M.; TRAVIS, C. E. Introducción a la lingüística Hispánica. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FARIAS, M. S**. La enseñanza de la pronuniciación del español a estudiantes brasileños portiguares y cearenses: Diagnóstico y propuesta didáctica.** Salamanca: Universidad de Salamanca, 2018. Disponível https://gredos.usal.es/handle/10366/139494. Acesso em 22 dez. 2025.

FIELD, A. **Descobrindo a estatística usando o SPSS**. Tradução de Lorí Viali. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLEGE, J. E. **Second language speech learning theory, findings, and problems.** In.: STRANGE, Winifred (Ed.). Speech perception and linguistic experience: issues in cross language research. Timonium, MD: York Press, 1995.

FLEGE, J. E.; BOHN, O. S. **The revised Speech Learning Model (SLM-r)**. In: WAYLAND, RATREE (Ed). Second Language speech learning - Theoretical and Empirical Progress. Cambridge University Press, 2021. p. 3-83.

GERRITS, E. **The categorization of speech sounds by adults and children**: **a study of the categorical perception hypothesis and the developmental weinghting of acoustic speech cues.** 2001. 144 p. PHD thesis - Universiteit Utrecht, Holanda (Utrecht), 2001.

GRIES, S. T. **Estatística com R para a linguística: uma introdução prática**. Organização de Heliana R. Mello. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2019.

HOOD, K.; BRISOLARA, L. B. O tratamento da variação de pronúncia de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) no ensino superior: uma discussão teórica. In.: **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 10 [recurso eletrônico]. 1ed.Rio Branco, Acre: Edufac, no prelo.

HUALDE. J. I.; OLARREA, A.; ESCOBAR, A. M.; TRAVIS, C. E. **Introducción a la lingüística Hispánica**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HUALDE, J. I. **Los sonidos del Español**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno; Maria Marta Sherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MARTINET, A. **Economía de los cambios fonéticos: tratado de fonología diacrónica**. Espanha: Editora Gredos, 1974.

MORENO FERNÁNDEZ, F.; OTERO ROTH, J. **Atlas de la lengua española en el mundo**. Barcelona, Espanha: Editorial Ariel, 3. ed, 2016.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona, Espanha: Editorial Ariel, 1. ed, 1998.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. **Variedades de la lengua española**. Nova Iorque: Routledge, 2020.

MUÑOZ-BASOLS, J.; MORENO, N.; TABOADA, I.; LACORTE, M. **Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica**. Nova Iorque: Routledge, 2017.

NIEDZIELSKI, N. The effect of social information on the perception of sociolinguistic variables. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 18, n. 1, p. 62-85, 1999.

OUSHIRO, L. Introdução à estatística para linguistas. **Linguística em Ação**. Campinas, SP: Editora da Abralin, 1. ed., 2022. Disponível em: https://editora.abralin.org/publicacoes/introducao-a-estatistica-para-linguistas/. Acesso em: 17 jan. 2026

PALACIOS, A. **Dialectos del español de América: Chile, Río de la Plata y Paraguay**. In: GUTIÉRREZ-REXACH, J. Enciclopedia de lingüística hispánica. New York: Routledge, 2016.

PEIRCE, J. W. **PsychoPy—Psychophysics software in Python**. Reino Unido: Journal of neuroscience methods. 162. p. 8-13. 2007. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165027006005772?via%3Dihub. Acesso em 5 maio 2025.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2024. Disponível em: https://www.R-project.org/.

POSIT TEAM. **RStudio: Integrated Development Environment for R**. Boston, MA: Posit Software, PBC, 2024. Disponível em: http://www.posit.co/.

PEROZZO, R. V. **Percepção dos sons**. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES,Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo Mangueira (Orgs.). Investigando os sons das línguas não nativas: Uma introdução. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021. p. 69-97.

QUILIS, A. **Principios de fonología y fonética españolas**. Cuadernos de lengua Española. Madrid: Arco Libros,1997.

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

RONCARATI, CLÁUDIA . Prestígio e preconceito linguísticos. Cadernos de Letras da UFF , v. 36, p. 45-56, 2008.

ROSA, E. Modelo de Aprendizagem de Fala Speech Learning Model. Rio Grande do Norte, Brasil: **Revista Odissei**, n. 13, p. 30-43, jul-dez, 2014.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um Questionário de Histórico da Linguagem para pesquisas com bilíngues**. Nonada: letras em revista**, v. 2, p. 1-17, 2013. Disponível em: https://www.ufrgs.br/labico/publicacoes/artigos/elaboracao-de-um-questionario-de-historico-da-linguagem-para-pesquisas-com-bilingues/. Acesso em 02 jul. 2025.

SCHOLL, A. P.; DA LUZ FONTES, A. B. A.; FINGER, I. Can bilinguals rate their proficiency accurately in a language background questionnaire? A correlation between self-rated and objective proficiency measures. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 1, p. 142-161, 2021. Disponível em: https://www.ufrgs.br/labico/publicacoes/artigos/can-bilinguals-rate-their-proficiency-accurately-in-a-language-background-questionnaire-a-correlation-between-self-rated-and-objective-proficiency-measures/. Acesso em 02 jul. 2025.

SCHOUTEN, B.; GERRITS, E.; VAN HESSEN, A. The end of categorical perception as we know it. **Science Direct: Speech Communication**, 2003, p. 71–80.

VAQUERO, M. **El español de América I: Pronunciación**. Espanha: Arco Libros, 2ª ed., 1998.

7 ANEXOS:

7.1 ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A percepção da variação de consoantes palatais na aprendizagem de espanhol por brasileiros em um curso de formação docente em Letras Português-Espanhol

Pesquisador: KAROLINA HOOD DA SILVEIRA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 82771324.7.0000.5324
Instituição Proponente: Instituto de Letras e Artes- ILA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.117.971

Apresentação do Projeto:
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas do Projeto n.° 01/10/2024, gerado pelo preenchimento dos campos de submissão da plataforma Brasil em 2410707, e/ou do Projeto Detalhado PROJETO_NOVO.pdf.

Resumo:
Neste trabalho pretende-se estudar a percepção das palatais /¿/ e /¿/ do espanhol por alunos do 5º e 7º semestres do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande, além de verificar a influência da instrução explícita na identificação das formas variantes das palatais na língua estrangeira . Para isso, serão aplicados três testes de percepção com o software TP: dois de discriminação e um de identificação de sons. Os mesmos testes serão aplicados em três momentos: em pré-teste (antes da instrução), pós-teste (depois da instrução) e teste de retenção (dois meses após o pós-teste). Para fundamentar a descrição da variação das palatais no espanhol, este estudo será baseado em Hualde et. al (2010), Hualde (2014), Moreno Fernández (2000, 2020), e para a abordagem da percepção dos sons variáveis do espanhol, será empregado o Modelo de Aprendizagem de Fala, de Flege (1995) e Rosa (2014). Espera-se que os resultados desta pesquisa auxiliem professores em formação no

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br

desenvolvimento da percepção dos sons da língua estrangeira e incentivem a uma maior discussão sobre a variação fônica de espanhol na aquisição do idioma.

Palavras-chave: percepção de língua estrangeira; palatais do espanhol; variação fônica; aquisição do espanhol.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar se estudantes do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande percebem variação fônica das palatais /¿/ e /¿/ do espanhol.

Objetivo Secundário:

- Verificar se há diferenças com relação à percepção das formas fônicas das palatais /¿/ e /¿/ do espanhol, considerando o semestre em que os estudantes estão matriculados.
- Analisar se aulas de instrução explícita auxiliam os aprendizes na percepção das palatais /¿/ e /¿/ do espanhol.
- Verificar se os resultados encontrados no pós-teste de percepção se mantêm no teste de retenção.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Possibilidade do cansaço por parte dos discentes e a vergonha na hora de responder os testes.

Benefícios:

colaboração à área de Fonética e Fonologia, essencialmente para os estudos de línguas estrangeiras modernas, tratando da percepção no aprendizado de línguas próximas e o ensino de variação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico. Caráter acadêmico, realizado para a obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: estudos da linguagem.

Número de participantes previsto: 12

Data de início: 01/01/2025

Data de fim: 30/06/2026

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 7.089.317 emitido pelo CEP em 20/09/2024.

Pendência 1. O documento projeto.pdf não apresenta orçamento, nem indica o nome de quem será responsável pelo pagamento. Todos os protocolos de pesquisa devem conter, obrigatoriamente, orçamento que detalhe os recursos, despesas do participante e de seus acompanhantes, quando necessário. Sendo assim, solicita-se que seja inserido o orçamento financeiro detalhado e o nome do responsável pelo orçamento.
RESPOSTA: O orçamento abaixo foi inserido na página 17. "MATERIAL VALOR FINANCIAMENTO DESTINAÇÃO Adquirido pela pesquisadora Realização das instruções explícitas [...]"
ANÁLISE: atendida, conforme a Norma Operacional CNS n° 001/2013, item 3.3, subitem e.

Pendência 2. O documento projeto.pdf e pb_informações_básicas indica no orçamento 'custo zero (R$0,00)'. Para o Sistema CEP/Conep, não existem pesquisas com "custo zero". Ainda que o pesquisador entenda que não será necessário obter ou disponibilizar recursos para a realização do estudo, ele precisará informar o valor necessário para cada procedimento e etapa do estudo (mesmo que, de fato, o pesquisador não arque com tais gastos), por exemplo, gastos com profissionais da área, exames, material de escritório, previsão de ressarcimento dos participantes de pesquisa, entre outros. Sendo assim, solicita-se que seja apresentado orçamento financeiro detalhado, que especifique todos os recursos, as fontes e a destinação.
RESPOSTA: O orçamento foi inserido na página 17 do projeto e na Plataforma Brasil.
ANÁLISE: atendida, conforme a Norma Operacional CNS n° 001/2013, item 3.3.e.

Pendência 3. No documento projeto.pdf, no item "Riscos" não está adequado; de forma correspondente à gradação de riscos, o item deverá ser complementado com a seguinte sentença: "sendo assim o pesquisador tem o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário".
RESPOSTA: Foi alterado na metodologia (p. 12-13) do projeto no seguinte parágrafo: "Sendo assim o pesquisador tem o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e

imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário."
ANÁLISE: atendida, conforme Art. 21 da Resolução 510/2016.

Pendência 4. O documento TCLE.pdf não faz referência de que o participante terá acesso ao conteúdo/teor do instrumento antes de 'assinar' o TCLE. Solicita-se garantir ao candidato a participante de pesquisa o direito de acesso ao conteúdo/teor do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Enfatiza-se que o participante terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.
RESPOSTA: Foi alterado no apêndice 2 do projeto (p. 21-22) e no TCLE, da seguinte forma: "divididos entre discriminação e identificação. Cada teste será marcado previamente com você para a sua realização. Além disso, você participará de quatro encontros, de 1h30min cada, para receber instrução explicita sobre os sons estudados na presente pesquisa. Abaixo, você terá exemplo destes testes: Serão aplicados dois testes de discriminação que servirão para trabalhar sua memória de curto prazo. O primeiro no formato AX - Identidade de palavra, você ouvirá duas palavras e deverá dizer se a consoante palatal pronunciada na segunda palavra é igual ou diferente a da primeira palavra. EX: Estrella (pronunciada por um mexicano) e Estrella (pronunciada por um argentino) Ex²: playa (pronunciada por um espanhol) e playa (pronunciado também por um espanhol) O segundo terá o formato ABX- também trata da identidade de palavra, mas neste caso, você terá de ouvir três estímulos diferentes e deverá dizer se o terceiro estímulo (X) é igual ao primeiro (A) ou ao segundo (B). EX: yerba (pronunciada por um andino), yerba (pronunciada por um chileno) e yerba (pronunciada por um andino) Ex²: ballena (pronunciada por um uruguaio), ballena (pronunciada por um portenho) e ballena (pronunciada por um portenho) O terceiro teste é o denominado identificação; nele, você deve ouvir uma palavra e decidir, a partir de opções em áudio, qual a pronúncia escutada. Neste caso, você precisa decidir, entre as alternativas dos sons da consoante em análise, qual está representada na palavra ouvida anteriormente. Ex: calle (áudio 1: variante da Espanha; áudio 2: variante Mexicana, áudio 3: variante caribenho; áudio 4: variante andina; áudio 5: variante portenha; Áudio 6: variante chilena; áudio 7: Variante paraguaia). Ex²: yeso (áudio 1: variante paraguaia; áudio 2: variante portenha; Áudio 3: variante da Espanha; áudio 4: variante Mexicana; áudio 5: variante chilena; áudio 6: variante andina; áudio 7: variante caribenha).
ANÁLISE: atendida, conforme a Carta Circular n.° 1/2021-CONEP/SECNS/MS, itens 2.2.3 e 2.2.4.

Pendência 5. No documento projeto.pdf no item segurança e monitoramento dos dados: além dos quesitos normais exigidos, o pesquisador não garante que fará o download apagando os registros virtuais. Solicita-se que, no item segurança e monitoramento dos dados, o pesquisador garanta que após concluída a coleta de dados, irá fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Isso também deve ser feito com os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio.
RESPOSTA: Foi alterado na metodologia (p.12) do projeto no seguinte parágrafo: "Além disso, salienta-se que o programa utilizado (Software TP), além de ser gratuito, deve ser instalado em um computador/notebook, e que esse, após a resposta dos participantes, as grava em uma pasta separada neste mesmo computador, sem ter acesso a plataformas virtuais ou nuvens. Assim sendo, não há como ser armazenado de forma on-line."
ANÁLISE: atendida, conforme a Carta Circular n.° 1/2021-CONEP/SECNS/MS, itens 3.1, 3.2 e 3.3.

Considerações Finais a critério do CEP:
Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS 466/12 item XI.2.d. e Resolução CNS 510/16 Art. 28.V.

O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg) e o seu prazo é de 40 dias após a data final do cronograma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2410707.pdf	01/10/2024 15:54:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_NOVO.pdf	01/10/2024 15:53:42	KAROLINA HOOD DA SILVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_NOVO.pdf	01/10/2024 15:53:29	KAROLINA HOOD DA SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_NOVO.pdf	01/10/2024 15:52:25	KAROLINA HOOD DA SILVEIRA	Aceito

Ausência	TCLE_NOVO.pdf	01/10/2024 15:52:25	KAROLINA HOOD DA SILVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIAS.pdf	01/10/2024 15:50:44	KAROLINA HOOD DA SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada_.pdf	29/08/2024 18:39:38	KAROLINA HOOD DA SILVEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	29/08/2024 18:34:21	KAROLINA HOOD DA SILVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO GRANDE, 02 de Outubro de 2024

Assinado por:
DUANE BARROS DA FONSECA
(Coordenador(a))

8 APÊNDICES:

8.1 APÊNDICE 1

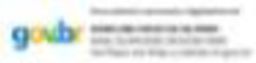
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES – ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

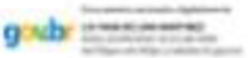
Ilma. Sra. Lis Yana De Lima Martinez,
Coordenadora dos cursos de línguas estrangeiras

Eu, Karolina Hood da Silveira, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Letras, no Mestrado em Estudos da Linguagem, com o número de matrícula 171478, da Universidade Federal do Rio Grande, sob a orientação da professora Luciene Bassols Brisolara, venho solicitar à V. Sa. a autorização para coleta de dados nessa instituição, no 1° e 2° semestres de 2025, com a finalidade de realizar a pesquisa de dissertação intitulada *A percepção da variação de consoantes palatais na aprendizagem de espanhol por brasileiros em um curso de formação docente em Letras Português-Espanhol*, cujo objetivo é realizar uma análise da percepção das palatais /ʝ/ e /ʎ/ do espanhol por alunos do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande. Assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Atenciosamente,



(assinatura da aluna)



(assinatura da coordenação)

8.2 APÊNDICE 2

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa sobre a percepção da variação das palatais do espanhol por estudantes brasileiros matriculados no 5º e no 7º semestre nos cursos de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande, proposta pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, Karolina Hood da Silveira, doravante pesquisadora/coletadora, vinculada ao Mestrado em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, da referida universidade, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara, professora do Instituto de Letras e Artes.

O estudo tem por objetivo verificar se os aprendizes de espanhol como língua estrangeira conseguem perceber a variação na produção dos fonemas por falantes nativos da língua. Dessa forma, com a pesquisa, espera-se contribuir para a área de fonética e fonologia, principalmente no que diz respeito ao processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira, e impactar na aprendizagem dos estudantes da língua alvo.

Caso você tenha interesse em participar da pesquisa, é imprescindível que tenha disponibilidade para dirigir-se ao Instituto de Letras e Artes. Lá, no laboratório de informática (com auxílio da pesquisadora/coletadora), você deverá realizar dois testes de percepção de sons do espanhol, divididos entre discriminação e identificação. Cada teste será marcado previamente com você para a sua realização. Além disso, você participará de quatro encontros, de 1h30min cada, para receber instrução explícita sobre os sons estudados na presente pesquisa. Abaixo, você terá exemplo destes testes:

Será aplicado um teste de discriminação no formato AX - Identidade de palavra, você ouvirá duas palavras e deverá dizer se os sons produzidos são iguais ou diferentes. Já o segundo teste é denominado identificação; nele, você deve ouvir uma palavra e decidir, a partir de opções em áudio, de qual região você acredita ser a pronúncia escutada.

Iremos solicitar que você preencha um questionário virtual, disponibilizado via *e-mail*, e nos envie também por e-mail com suas respostas, a fim de obter informações sobre o seu conhecimento e contato com a língua espanhola. Os dados fornecidos por você serão de uso exclusivo da pesquisa e todo material obtido será armazenado em um *pendrive*, que será guardado pela pesquisadora/coletadora por um período mínimo de cinco anos após o término do estudo. Garantimos a você o acesso ao registro dos dados sempre que solicitado, conforme Resolução CNS Nº 510 de 2016, Cap.II, Seção I, art 17, item X. Você poderá entrar em contato, a qualquer momento, com a pesquisadora responsável, docente Luciene Bassols Brisolara, através do telefone (53) 32935013 ou pelo e-mail: lucienebrisolara@furg.br, ou com a pesquisadora/coletadora, discente Karolina Hood da Silveira, pelo telefone (53) 999199205 ou pelo e-mail: karolina.hoodsilveira@gmail.com. Asseguramos a você confidencialidade, sigilo e anonimato de seus dados. Suas informações preenchidas no questionário e a gravação da sua fala não serão divulgadas e serão de uso exclusivo da pesquisadora/coletadora e da pesquisadora responsável. Ressaltamos que a sua participação é voluntária e não é obrigatória, não havendo despesas nem compensações financeiras para você, conforme Resolução CNS Nº 510 de 2016, Cap.IV, art.19, inciso 2º, podendo deixar de participar do estudo a qualquer momento, mesmo após o envio do material coletado, sem nenhum tipo de prejuízo. Não se espera que a pesquisa lhe ofereça riscos, mas é possível que haja algum desconforto e/ou cansaço na hora de responder aos testes de percepção ou de participar das atividades de instrução explícita e/ou constrangimento ao responder ao questionário. Em caso de riscos mínimos, garantimos assistência imediata, integral e gratuita. Será assegurado para você indenização por qualquer dano decorrente da realização da pesquisa, conforme Resolução CNS Nº 510 de 2016, item 17.VII. A pesquisa tem como benefícios colaborar com a área de fonética e fonologia, principalmente com os estudos sobre o processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira.

Salientamos que a pesquisa pertence a um projeto de Mestrado na área de concentração em Estudos da Linguagem, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande. Ao preencher que está de acordo e que aceita participar da pesquisa, você declara que leu e compreendeu todo o conteúdo do documento e que concorda em participar

dessa pesquisa de maneira voluntária. Ao expressar concordância em participar do estudo, o termo será entregue, via e-mail, em duas vias, sendo uma cópia destinada ao participante e a outra à pesquisadora/coletadora, conforme Resolução CNS Nº 510 DE 2016, Cap.II, Seção I, art 17, item X.

O Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG) tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de estudos dentro dos padrões éticos consensualmente aceitos e legalmente preconizados. Você pode entrar em contato com o CEP-FURG através do telefone (53) 32373013 ou pelo e-mail: cep@furg.br.

Nos colocamos à disposição para sanar quaisquer dúvidas que possam surgir.

Karolina Hood da Silveira – Pesquisadora/coletadora
Instituto de Letras e Artes - Campus Carreiros - FURG
Av. Itália, km 8, s/n – CEP: 96203-900 – Rio Grande, RS
Telefone: (53) 999199205 / E-mail: karolina.hoodsilveira@gmail.com

Profa. **Dra. Luciene Bassols Brisolara – Pesquisadora responsável**
Instituto de Letras e Artes - Campus Carreiros - FURG
Av. Itália, km 8, s/n – CEP: 96203-900 – Rio Grande, RS
Telefone: (53) 32935013 / E-mail: lucienebrisolara@furg.br

Para continuar, afirmo que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e:

( ) Estou de acordo e aceito participar da pesquisa.

( ) Não estou de acordo e não aceito participar da pesquisa.

8.3 APÊNDICE 3

Questionário de Experiência e Proficiência Linguística*

Nome completo: _____ Semestre: _____

Legenda: **L1 = Língua 1 (sua língua materna)** **L2= Língua 2**

L3= Língua 3 **L4=Língua 4**

1. Liste todas a línguas que você sabe e/ou está aprendendo (neste caso, 1 será sua língua nativa):

L1		L3	
L2		L4	

2. Indique onde você aprendeu as línguas (marque quantas opções você precisar):

L1	L2	L3	L4
( ) Casa	( ) Casa	( ) Casa	( ) Casa
( ) Escola	( ) Escola	( ) Escola	( ) Escola
( ) Curso de língua	( ) Curso de língua	( ) Curso de língua	( ) Curso de língua
( ) Sozinho	( ) Sozinho	( ) Sozinho	( ) Sozinho
( ) Outro: _____	( ) Outro: _____	( ) Outro: _____	( ) Outro: _____

3. Indique, em uma escala de 0 a 6 (0= nada, 3= razoavelmente, 6=muito), o quanto cada um desses fatores contribuiu para a aprendizagem das suas línguas:

	L1	L2	L3	L4
Interação com a família				
Interação com os amigos				
Leitura geral				

Leituras de textos acadêmicos				
Televisão				
Filmes/séries				
Rádio/músicas				
Internet				
Curso de línguas				
Outro: _____				

4. Marque em que língua você realiza estas atividades e identifique o número correspondente à frequência com que elas acontecem:

	L 1	Frequência	L 2	Frequência	L 3	Frequência	L 4	Frequência
Fala com seu pai		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com sua mãe		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com outros familiares		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala no trabalho/faculdade		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Lê no trabalho/faculdade		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Escreve no trabalho/faculdade		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6

5. Indique a quantidade de horas em que você usa cada língua (o total deve ser 24 horas):

	Horas
L1	
L2	
L3	
L4	

6. Estime o número de horas o quanto você usa cada língua para as seguintes atividades diariamente:

	L1	L2	L3	L4
Assistir TV/Filmes/Séries				
Ouvir música				
Jogar videogame				
Ler (livros, revistas...)				
Ler (textos acadêmicos)				
Escrever				
Falar				

7. Indique em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência nas línguas que conhece:
   1= muito baixo **2=** baixo **3=** razoável **4=** bom **5=** muito bom
   6= proficiente

L1

Leitura	1 2 3 4 5 6
Escrita	1 2 3 4 5 6
Compreensão auditiva	1 2 3 4 5 6
Fala	1 2 3 4 5 6

L2

Leitura	1 2 3 4 5 6
Escrita	1 2 3 4 5 6
Compreensão auditiva	1 2 3 4 5 6
Fala	1 2 3 4 5 6

L3

Leitura	1 2 3 4 5 6
Escrita	1 2 3 4 5 6
Compreensão auditiva	1 2 3 4 5 6
Fala	1 2 3 4 5 6

L4

Leitura	1 2 3 4 5 6
Escrita	1 2 3 4 5 6
Compreensão auditiva	1 2 3 4 5 6
Fala	1 2 3 4 5 6

8. Você cursou a disciplina de Fonética e Fonologia do espanhol I? Se sim, quando? De forma optativa ou obrigatória?

   ( ) Sim, de forma optativa.

   Semestre: ____

   ( ) Sim, de forma obrigatória.

   Semestre: ____

   ( ) Não.

9. Você cursou a disciplina de Fonética e Fonologia do espanhol II? Se sim, quando?

   ( ) Sim.

   Semestre: ____

   ( ) Não.

10. Você já viveu em outros países? Se sim, em qual?

( ) Sim. Em_____

( ) Não.

11. Você viaja muito frequentemente para outros países ou para regiões de fronteira? Se sim, com qual frequência?

( ) Sim. _____

( ) Não.

*Scholl; Fontes; Finger, 2021 (adaptado)

8.4 APÊNDICE 4

PLANOS DAS AULAS:

AULA 1-

Momento 1: Apresentação dos dois fonemas e seus alofones, utilizando o Sounds Of Speech para detalhar. Primeiro com a explicação mais teórica (Imagem 1.a), depois com uma explicação em vídeo (Imagem 1.b) e por último, com exemplos de palavras pronunciadas daquela forma. Além disso, foi utilizado um vídeo montado com as 5 pronuncias das mesmas palavras (*ayer* e *belleza*) para comparar a diferença:

Imagem a.1:

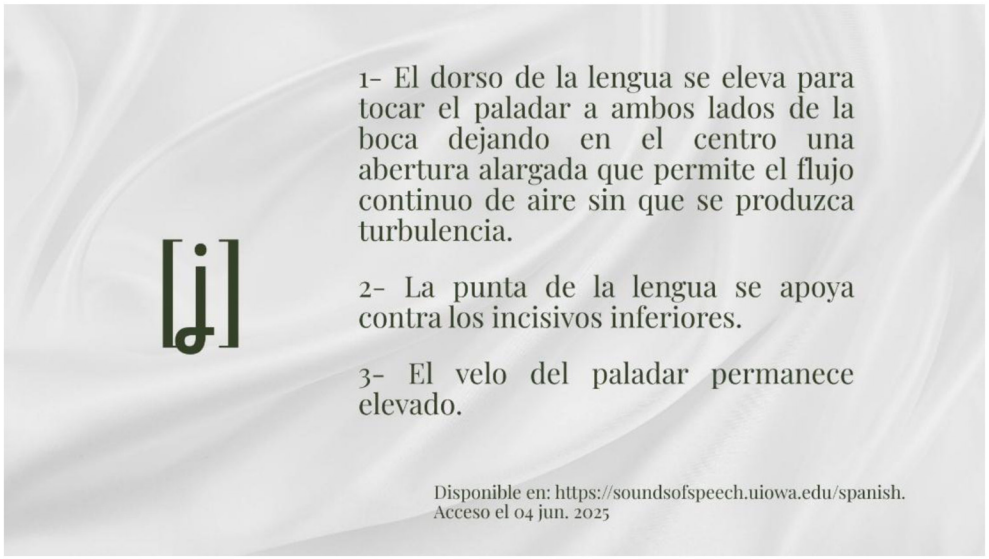


Imagem 1.b:

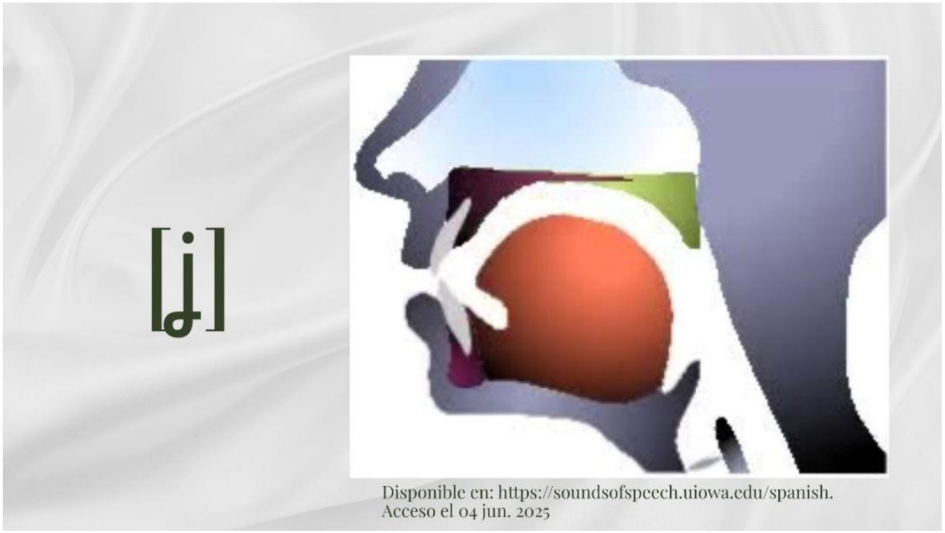


Imagem 1.c:



Momento 2: Exercícios. Para os exercícios, apresentava-se no próprio powerpoint os áudios (figura d), retirados do Forvo, junto a uma folha impressa que continha as ordens detalhas para cada exercício (exercício aula 1)

Imagem 1.d:



Fonte: A autora

EXERCÍCIO AULA 1

1- Mira el video y pon atención a la pronunciación de las letras destacadas (Adaptado de Practica ELE, 2024, p.60)

a) e**ll**o (00:18)

b) aque**ll**os (00:44)

c) ensa**y**os (00:47)

d) le**y**endo (01:52)

e) desarro**ll**ar (03:05)

f) ma**y**oría (03:15)

2 - Escucha otra vez las palabras del video presentadas en el ejercicio 1 y di si se pronuncian igual o diferente las letras <ll> e <y> (Adaptado de Practica ELE, 2024, p.60).

_____

_____

3 - Escucha el audio y di si se las pronuncias de ll y de y son iguales o diferentes. Si son distintas, debes decir el porqué.

a)_____

_____

b)_____

_____

c)_____

4 – Escucha los sonidos y di cual es la forma pronunciada, para esto debes utilizar los símbolos fonéticos que aprendiste en esta clase:

	[ʝ]	[ʎ]	[dʒ]	[ʒ]	[ʃ]
a) Yacaré					
b) Caballete					

c) Brillo					
d) Proyecto					
e) Alfayate					

AULA 2 –

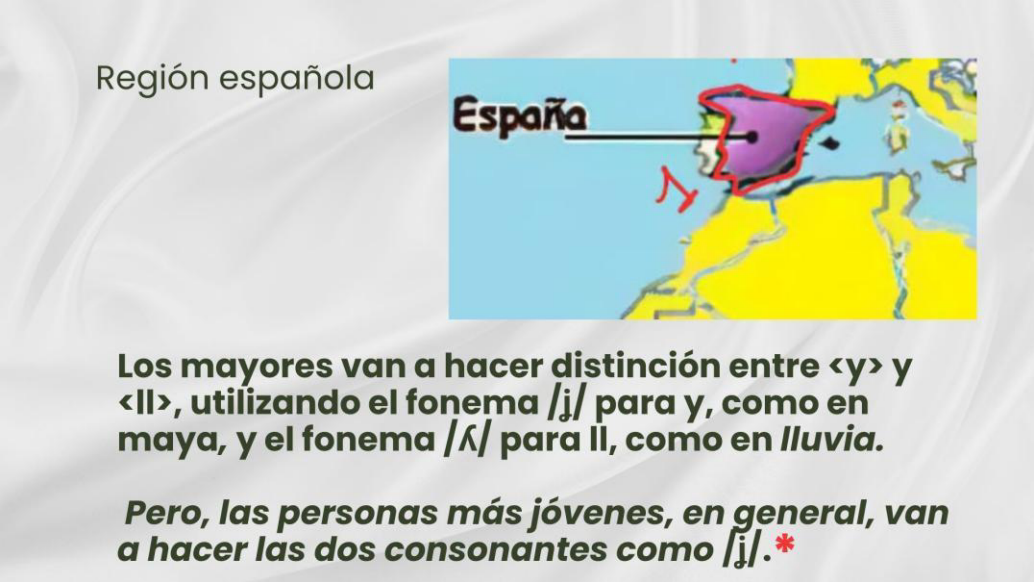
Momento 1: Apresentação de um mapa de regiões hispano-falantes (Imagem 2.a). Após essa apresentação e uma conversa introdutória com os alunos, mostrou-se região por região, acrescentando quais países fazem parte delas e as características de pronúncia dos sons estudados (Imagem 2.b):

Imagem 2.a:



Fonte: https://goldaspanish.weebly.com/countries-of-the-spanish-speaking-world.html. Acesso em 22 maio 2025.

Imagem 2.b:



Fonte: A autora com base em Hualde et al. (2010), Hualde (2014) e site do mapa.

Momento 1.1: Apresentaram-se algumas canções para mostrar a variedade de pronúncia em algumas regiões. Os participantes receberam as letras impressas. Foram selecionadas duas músicas da região Mexicana (Letra de música 2.1) e da região Andina (Letra de música 2.2, 2.3):

Letra de música 2.1:

Hasta que te conocí - Maná

No sabía, de tristezas, ni de lágrimas
Ni nada, que me hicieran llorar
Yo sabía de cariño, de ternura
Porque a mí desde pequeño
Eso me enseñó mamá, eso me enseñó mamá
Eso y muchas cosas más
Yo jamás sufrí, yo jamás lloré
Yo era muy feliz, yo vivía muy bien*
Hasta que te conocí
Vi la vida con dolor
No te miento, fui feliz
Aunque con muy poco amor
Y muy tarde comprendí
Que no te debía amar
Porque ahora pienso en ti
Más que ayer, mucho más*
Yo vivía tan distinto
Algo hermoso, algo divino
Lleno de felicidad
Yo sabía de alegrías, la belleza de la vida
Pero no de soledad
Pero no de soledad
De eso y muchas cosas más
Estribillo*
Ahora quiero que me digas
Si valió o no la pena
El haberte conocido
Porque no te creo más
Y es que tú fuiste muy mala

Si muy mala conmigo
Por eso no te quiero
No te quiero ver jamás Vete, no te quiero
No te quiero ver jamás

Alérgico – Anahi

Me hiere el ruido de los automóviles
Perdí mi oxígeno y mi voluntad
Mientras avanza el dolor
Un km más
Yo me quedo y tú te vas
En esta noche de estrellas inmóviles
Tu corazón es alérgico a mí
No late ni por error
Un milímetro atrás
Respiro en un congelador
Y no saldré jamás
Ya no curaré tu soledad cuando duerma la ciudad
No estaré para oír tus historias tontas
No porque tienes miedo de sentir
Porque eres alérgico a soñar
Y perdimos color
Porque eres alérgico al amor*
Voy caminando en tormentas eléctricas
Buscando algún territorio neutral
Donde no escuche de ti
Donde aprenda a olvidar
A no morir y a no vivir
Tan fuera de lugar
Estribillo*
Sabes no voy a cuidar tus pasos
No te puedo defender de ti
Estribillo*

Letra de música 2.2:

Si antes te hubiera conocido – Karol G

¿Qué hubiera sido
Si antes te hubiera conocido?
Seguramente, estarías bailando está conmigo
No como amigos*

Sino como otra cosa
Usted cerca me pone peligrosa
Por un besito, hago cualquier cosa
La novia suya me pone celosa
Y aunque es hermosa, ¡ey!

No te va a tratar como yo
No te va a besar como yo
No está tan rica así como yo
Ella es tímida y yo no

Con estas ganas que tengo yo
Me atrevo a comerme a los do'
Hoy estás jangueando con ella
Pero, mm, después tal vez no

Estribillo (2x)*

Y yo te veo y no sé cómo actuar
Bebé, pa' conquistarte, que me pasen el manual
Espero lo que sea, yo no me voy a quitar
Tengo fe que esos ojito' un día me van a mirar
Yo me caso contigo
Mi nombre suena bien con tu apellido
Estoy esperando el primer descuido
Pa' presentarte como mi marido (2x)
No has entendido que

No te va a tratar como yo
No te va a besar como yo
No está tan rica así como yo
Ella es tímida y yo no

Con estas ganas que tengo yo
Me atrevo a comerme a los do'
Hoy estás jangueando con ella
Pero, mm, después tal vez no

Estribillo (3x)*

Letra de música 2.3:

Soltera – Shakira

Salí pa' despejarme
Y yo cansada de estar apagada
Decidí prenderme
Cambié de amigos porque los que estaban
Solo hablaban de él
A las malas me tocó aprender
Que no tengo nada que perder
Y como ellos también

Yo tengo derecho de portarme mal
Pa' pasarla bien
Estoy suelta y, ahora puedo hacer lo que quiera
Se pasa rico soltera
Yo tengo derecho de portarme mal
Pa' pasarla bien
Estoy suelta y, ahora puedo hacer lo que quiera
Se pasa rico soltera*

El día esta pa' bote de playa
Y para pasarme de la raya
En la arena sobre la toalla
Ese plancito nunca falla, lla-lla
Esta nena tiene fans
Y el corazón partío como Sanz (Ah-ah)
Muchos son los que me tiran, pero
Pocos son lo que me dan
Soy selectiva, poca trayectoria, normal
Por razones obvias, al amor le cogí fobia
Perro que me escriba
Pantallazo pa' su novia

Nadie va decirme como me debo comportar
Pueden opinar

Estribillo*

Con vista al mar reservé el hotel
Ya me prendí con un solo cocktail
Me puse poca ropa pa' mostrar la piel
La abeja reina está botando miel

Aún huele a verano aquí
¿Qué tiene de malo? Si
Eso es para usarlo y
Mi cuerpo está diciendo

Estribillo*

Aún huele a verano aquí
¿Qué tiene de malo? Si
Eso es para usarlo y
Mi cuerpo está diciendo
Aún huele a verano aquí
Y eso es para usarlo, oh, sí
Hoy algo me gano aquí
¡Ay!

Estribillo*

Momento 2: Exercícios (exercício aula 2). O primeiro tratava-se apenas de uma questão de escrita, para que os alunos trabalhassem a memória. Os áudios dos exercícios 2 e 3 foram apresentados no próprio powerpoint, com vídeos retirados do site Catálago de Voces Hispánicas. Foi entregue uma folha impressa com os exercícios detalhados:

EXERCÍCIOS AULA 2:

1- Di cuáles son los países que forman parte de las regiones:

a) Andino:

_____

b) Porteño:

_____

c) Paraguayo:

_____

d) Chileno:

_____

e) Caribeño:

_____

f) Mexicano:

_____

g) Español:

_____

2- Escucha los audios y di cuál es la región de habla:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

3- Escucha los audios de nuevo, identifica las palabras que tienen **Y** o **LL** y di de qué manera ellas fueron pronunciadas:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

AULA 3-

Momento 1: reapresentação de todas as regiões utilizando os mesmos mapas da aula 2. Como exemplo de fala, foram utilizados os vídeos dos exercícios 2 e 3 da aula 2.

Momento 2: Exercício (exercícios aula 3). O primeiro com o mesmo enfoque do exercício escrito da aula anterior, apenas pensado de forma inversa. O exercício 2 teve seus áudios retirados do site Dialetcs e do Youtube. Para o exercício 3, os alunos receberam as letras impressas (Letra de música 3.1, 3.2, 3.3, 3.4):

EXERCÍCIOS AULA 3:

1- Di cuál es la región de acuerdo con los países que hacen parte:

a) Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, región norte de Argentina:

_____

b) Uruguay, Argentina:

_____

c) Paraguay:

_____

d) Chile:

_____

e) Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y las demás islas de la región:

_____

f) México, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, Panamá:

_____

g) España:

_____

2- Escucha los audios y di cuál es la región de habla:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

3- Escucha las canciones y di de cuál región te parece que es/son el/los cantantes/s:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

Letra de música 3.1/ 3.2:

Mientes tan bien – Sin bandera

Que te quedaras conmigo una vida entera
Que contigo adiós invierno solo primavera
Que las olas son de magia y no de agua salada
Yo te creo todo y tu no me das nada
Tu no me das nada
Que si sigo tu camino llegaré hasta el cielo
Tú me mientes en la cara y yo me vuelvo ciego
Yo me trago tus palabras tu juegas un juego
Y me brilla el mundo cuando dices juego
Cuando dices juego
Cuando dices siento siento que eres todo
Cuando dices vida yo estaré contigo
Tomas de mi mano y por dentro lloro
Aunque sea mentira me hace sentir vivo
Aunque es falso el aire siento que respiro
Mientes tan bien
Que me sabe a verdad
Todo lo que me das
Y ya te estoy amando
Mientes tan bien
Que he llegado a imaginar
Que mi amor llenas tu piel
Y aunque todo es de papel
Mientes tan bien*
Cuando dices siento siento que eres todo
Cuando dices vida yo estaré contigo
Tomas de mi mano y por dentro lloro
Aunque sea mentira me hace sentir vivo
Aunque es falso el aire siento que respiro
Estribillo *

Robarte un beso – Carlos Vives

Son muchos años que pasaron sin decir te quiero
Y en verdad te quiero
Pero encuentro formas de engañar mi corazón

Son muchos años que pasaron sin probarte un beso
Solo quiero un beso
Y por esa boca no me importa ser ladrón
No puede ser que no he encontrado todavía las palabras
Y en esa noche no dije nada
No puede ser que en un segundo me perdí en tu mirada
Cuando por dentro yo te gritaba
Déjame robarte un beso que me llegue hasta el alma
Como un vallenato de esos viejos que nos gustaban
Se que sientes mariposas, yo también sentí sus alas
Déjame robarte un beso que te enamore y tú no te vayas (2x)*
Déjame robarte el corazón
Déjame escribirte una canción
Déjame que con un beso nos perdamos los dos
Déjame robarte el corazón
Déjame subirle a esta canción
Para que bailemos juntos como nadie bailó
estribillo *
Yo sé que a ti te gusta que yo te cante así
Que tú te pones seria pero te hago reír
Que sé que tú me quieres... por qué tú eres así?
Y cuando estamos juntos ya no sé qué decir (2x)
Estribillo*

Letra de música 3.3/3.4:

Pa' Callar Tus Penas - Cami

Mírame
Ven y pruébame
Que tengo el sabor
De tu malteada favorita
Fuerte, fuerte quiéreme
De cabeza a los pies
Sube mi nivel cardíaco a cien

Puedo ser gasolina en tu llama
Puedo ser mantequilla en tostada
Puedo ser si tú quieres que sea
Armadura en tiempos de guerra
Puedo ser polen en primavera
Cualquier cosa
Pa' callar toditas tus penas*

Grítame
Te amo grítame
Sana el corazón
Brutalmente lo rompieron
Fuerte, fuerte tómame
Cómeme hasta los pies
Sube mi nivel cardíaco a cien

Estribillo *
Hola, voy camino a la casa
Así que espérame
Un beso
Fuerte, fuerte quiéreme
De cabeza a los pies
Sube mi nivel cardíaco a cien

Estribillo *

Rosas – La oreja de Van Gogh

En un día de estos en que suelo pensar,
hoy va a ser el día menos pensado,
nos hemos cruzado
has decidido mirar a los ojitos azules
que ahora van a tu lado
desde el momento en el que te conocí
presumiendo con prisas, tiempo de silencio
te juro que a nadie le he vuelto a decir,
que tenemos el récord del mundo en querernos

Por eso esperaba, con la carita empapada que llegaras con rosas
(con mil rosas para mi)
por qué ya sabes que me encantan esas cosas,
que no importa si es muy tonto soy así
y aun me parece mentira que se escape mi vida
imaginando que vuelves a pasarte por aquí,
donde los viernes cada tarde como siempre la esperanza dice
quieta y quizá si *

Escapando de noche un bostezo del sol,
me pediste que te diera un beso,
con lo baratos que salen mi amor,
¿qué te cuesta callarme con uno de esos?
Pasaron seis meses y me dijiste adiós,
fue un placer coincidir en esta vida,
ahí me quede en una mano el corazón,
y en la otra excusas que ni tu entendías
estribillo *
Y es que empiezo a pensar,
que el amor verdadero es tan solo el primero,
y es que empiezo a sospechar,
que los demás, son solo para olvidar
estribillo *

AULA 4-

Momento 1: Retomada do conteúdo teórico (sons + regiões) visto nas aulas anteriores. Amostra de produção de fala com vídeos já utilizados em aula.

Momento 2: Exercícios (Exercícios aula 4). Os áudios de palavras foram retirados do site Forvo.

Exercícios aula 4

1- Haz un resumen de los sonidos que aprendiste. Debes decir cuál es el fonema/alófono y cómo se pronuncia:

a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____

2- Escucha los audios y di si las pronunciaciones de <y> y/o <ll> son iguales o diferentes:

a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____

3- Ahora, debes decir cuáles son las formas de pronunciar <y> y/o <ll> de los respectivos audios:

a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____

4- Hualde *et. al.* (2010) dividen los países hispanohablantes en siete regiones. ¿Cuáles son?

_____
_____

5- Después de nombrar las regiones, di cuáles son los países que forman parte de cada una de ellas:

> _____
> _____
> _____
> _____
> _____
> _____
> _____

6- Di cuál es la región de habla de cada audio presentado a continuación:

a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____
f) _____
g) _____

7- Escucha las canciones, señala las palabras que contienen <y> y/o <ll> en las hojas abajo y después di cómo se pronuncian. También debes decir de dónde crees que es el /la cantante o grupo musical:

a) Como le hago yo – Analú Dada

b) Perfecta – Nia Sierra

c) Celia – Gente de Zona

a) Como Le Hago Yo - Analú Dada

Lo que parecía para siempre
Se fue de repente
Ojalá que tenga mejor suerte
La vida siguiente
Ya que para ti es diferente
Y te pareció suficiente
Hazme un último favor de decirme

¿Cómo le hago yo
Para ignorar mi corazón
¿Y no pensarte?
Es que me duele tanto
Que no sea como antes

¿Cómo le hago yo
Para olvidarte
Como tú a mi tan fácil
Y volver a ser feliz en un instante?*

Te olvidaría si pudiera
Pero no
¿Cómo le hago yo?

Si cómo el viento, me olvidaste
Creí que para ti yo era más importante
Viví una mentira ¿por qué me engañaste?
Y yo de inocente caí

Pensando que este amor era real
Pero yo, para ti era una chica más
Si te vas a ir porfa llévate
Todo lo que me dejaste

Estribillo*

Te olvidaría si pudiera
Pero no puedo
Tal vez un día tenga fuerzas
Pero hoy no
¿Cómo le hago yo?

Se te queda todavía
Una deuda pendiente
Pues lo que haces en la vida
Siempre se devuelve
Y ya sabrás lo que se siente
Perder un amor de repente
Que seas tú
El que tenga que decirle

Estribillo*

Te olvidaría si pudiera
Pero no puedo
Te dejaría si así fuera
Pero yo te quiero

Como le hago pa' cerrar la puerta
Si cada día te hecho más de menos
Tal vez un día tenga fuerza, pero hoy no

¿Cómo le hago yo?

b) Perfecta - Nia Sierra

Puede que tus fotos tengan hoy colores
Que a tu lado él se vea bien
Puede que ahora estés en todas sus canciones
Esas que tanto me sé

Piensas que ya tienes lo que más querías
Yo lo tuve también
Poco a poco pasarán los días
Y tal vez

Te dirá que eres tan perfecta
Y sabrá como hacerte el café
Nada nuevo toda su estrategia
Ya me la sé
Será tan perfecto diciendo mentiras
Tanto que serás el amor de su vida
Todo lo que haga y todo lo que diga
Ya me lo sé*

Sé que habrá promesas, sé que habrá momentos
De ilusiones vivirás
Él te hará pensar que tuyos son sus besos
Como yo le creerás

Vas a amarlo sin medida
Y cuando estés perdida
Sólo el tiempo te hará ver
Poco a poco pasarán los días
Y tal vez

Estribillo*

Ya me lo sé
Ya me lo sé

Puede que tus fotos tengan hoy colores
Que a tu lado él se vea bien
Puede que ahora estés en todas sus canciones
Esas que tanto me sé

c) Celia – Gente de Zona

Ella tiene fuego
Tiene fuego
¡Gente De Zona! (caliente)
¡La reina de Cuba! (¿cómo?)
¡Plo! (poom, poom)

Esa mujer parece de otro planeta (seguro)
La forma en que ella se mueve no es natural (la Reina)
Los hombres no le aguantan su resistencia (ninguno)
Y uno detrás de otro, vienen y van (dícelo reina)

Se han pasado la noche
Prueba que prueba (dícelo Celia)
Y ya ninguno de ellos quiere bailar, bailar

¡Pooonle!
¡Vamos!
Ella tiene fuego
Cuando mueve las caderas (caderas)
Ella tiene fuego
Tiene un ciclón en las piernas (cómo no)
Ella tiene fuego
Es la atracción de la fiesta (qué rica)
Ella tiene fuego
Y todo el mundo pregunta de qué está hecha*

Parararara (¿qué es lo que dice?)
Parara (un sueño cumplido)
Parararara (tú sabes)
Pararará (con la Reina de Cuba)
Ella tiene fuego, tiene fuego
Parararara
Parara
Parararara (azúcar)
Pararará
Ella tiene fuego, tiene fuego**

Sensual
Una mujer sobre natural
Una belleza descomunal
Tiene de azúcar, tiene de sal
Y cuando mueve la cintura (ura)
Ella está dura (dura)
Como escultura y te la pone dura

¡Ponle!
¡Dícelo Celia!

Estribillo*

Estribillo 2**

Esa negrita que va caminando
Esa negrita tiene su tumbao'
Y cuando la gente la va mirando
Ella baila de lao'
También apretao', apretao', apretao'

Ay esa negrita que va caminando
Esa negrita tiene su tumbao'
¡Ay! Llegó la Reina de Cuba cantando
Esta vez con los más peagao'

¡Vamos!

La negra tiene tumbao'
Tiene tumbao', tiene tumbao' (mano' pa'rriba' Cuba)
Y no camina de lao' y no camina de lao'
Y no camina de lao'
La negra tiene tumbao'
¡Ay! Tumbao'
Y no camina de lao'
Nunca camina de lao', de lao'

¡Gente De Zona!
Lo mejor que suena ahora
Con la Reina ¡Celia Cruz!
Lo mejor que sonará (tú sabes)
Azúca', azúca'
Directamente de Cuba pa' Miami
Y de Miami por'hi' pa'lla'
¡Ponle!
Esta negrita (¿qué es lo que tiene?)
Tiene tumbao'
Todos la siguen por su caminao'
Esa negrita (¿qué qué?)
Tiene tumbao' (¿qué qué?)
Todos la siguen por su camino