

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ORALIDADE EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DESTINADOS A BRASILEIROS

DIDACTIC MATERIALS FOR TEACHING ORAL SKILLS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR BRAZILIANS

Amanda Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande
amandaribeiro280@gmail.com

Luciene Bassols Brisolará  <https://orcid.org/0000-0001-7248-6765>
Universidade Federal do Rio Grande
lucienebrisolará@furg.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14580085>.

Recebido em 24 de setembro de 2024

Aceito em 21 de novembro de 2024

Resumo: Considerando a falta de materiais gratuitos de espanhol como língua estrangeira na rede pública escolar brasileira (Brasil, 2019), Ribeiro (2024) sugere um modelo para o desenvolvimento de sequências de atividades didáticas que veiculam o ensino comunicativo de pronúncia (Celce-Murcia *et al.*, 2010) como uma possível alternativa para o tratamento da oralidade em sala de aula. Neste artigo, objetivamos demonstrar como duas dessas sequências de atividades podem servir de apoio às aulas de oralidade em língua espanhola. Para isso, descrevemos e analisamos cada etapa dos materiais didáticos desenvolvidos. A primeira sequência de atividades trata de segmentos vocálicos, a partir dos fenômenos de neutralização das átonas finais e da nasalização, característicos do português brasileiro. Já a segunda sequência aborda os segmentos consonantais /s/ e /θ/, através dos fenômenos do *seseo*, da distinção entre /s/ e /θ/, da aspiração e do apagamento de /s/ final, característicos do espanhol.

Palavras-chave: Materiais didáticos. Ensino de oralidade. Espanhol como língua estrangeira. Aprendizes brasileiros.

Abstract: Considering the lack of free materials for teaching Spanish as a foreign language in Brazilian public schools (Brasil, 2019), Ribeiro (2024) proposes a model for developing sequences of didactic activities focused on communicative pronunciation teaching (Celce-Murcia *et al.*, 2010) as a potential alternative for addressing oral skills in the classroom. In this article, we aim to demonstrate how two of these activity sequences can support the teaching of oral skills in Spanish. To achieve this, we describe and analyze each stage of the developed teaching materials. The first sequence focuses on vowel segments, addressing the phenomena of neutralization of final unstressed sounds and nasalization, common features of Brazilian Portuguese. The second sequence targets the consonant segments /s/ and /θ/, exploring the phenomena of *seseo*, distinction between /s/ and /θ/, aspiration, and final /s/ deletion, which are characteristic of Spanish.

Keywords: Didactic materials. Teaching oral skills. Spanish as a foreign language. Brazilian learners.

1. Introdução

Com a promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), o ensino da língua espanhola deixa de ser obrigatório na rede pública brasileira. Além disso, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o inglês torna-se a única língua estrangeira obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no país. Assim, ainda que o espanhol possa ser ofertado como uma disciplina optativa, não há incentivo por parte do Governo Federal, já que não existe avaliação nem distribuição de livros didáticos gratuitos de espanhol pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) desde sua última edição dedicada ao Ensino Médio (Brasil, 2019). Com a detecção da falta de materiais gratuitos para o ensino de espanhol, Ribeiro (2024) investigou o ensino de oralidade em coleções de manuais distribuídas anteriormente e, a partir desse levantamento, propôs uma sugestão para o tratamento do ensino de pronúncia em atividades de cunho comunicativo. Essa investigação demonstrou uma alternativa que pode auxiliar no planejamento e na criação de materiais didáticos de espanhol para aprendizes brasileiros. O desenvolvimento das sequências de atividades didáticas foi orientado pelos cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010), ou seja, são norteados pelo ensino comunicativo de pronúncia. Esse modelo é constituído pelas seguintes etapas: descrição e análise, discriminação auditiva, prática controlada, prática guiada e prática comunicativa, que podem ser alternadas entre si, conforme as necessidades dos aprendizes.

Os dois primeiros passos enfocam no reconhecimento dos aspectos fonético-fonológicos. A “descrição e análise” apresenta como os sons são utilizados na língua. A “discriminação auditiva”, por sua vez, emprega atividades que privilegiam a escuta atenta dos fenômenos estudados. Os últimos três passos elencam atividades de produção oral: a “prática controlada” prevê exercícios focados na realização acurada dos sons, de natureza mais mecanicista; a “prática guiada” envolve a fala em contextos com algumas especificações, mas de forma mais livre em comparação com a prática controlada; e a “prática comunicativa” exige a produção oral livre e espontânea, sem muitas delimitações.

Além disso, é necessário que sejam dados *feedbacks* sobre as atividades ao longo de todos os passos por parte do professor e, também, dos colegas da turma. Nesse sentido, tanto alunos quanto o professor apresentam um papel bastante ativo na sala de aula. A seguir, apresentamos um recorte do referencial teórico que orienta a investigação de Ribeiro (2024), relatada neste artigo.

2 Referencial teórico

Nessa seção, realizamos um breve panorama sobre a legislação referente ao ensino de línguas estrangeiras em 2.1. Em seguida, relatamos a investigação de Ribeiro (2024) sobre o ensino de oralidade em livros didáticos de espanhol em 2.2. Por último, descrevemos as principais dificuldades encontradas pelos brasileiros ao adquirirem os aspectos fonético-fonológicos do espanhol em 2.3.

2.1 Panorama sobre a legislação e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil

A primeira versão da Lei nº 9.394, ou seja, da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 1996), definia a obrigatoriedade do ensino de, pelo menos,

uma língua estrangeira nos níveis fundamental e médio, sem delimitar o idioma. Especificamente no Ensino Médio, poderia ser ofertada uma segunda língua estrangeira de forma optativa. A partir da promulgação da Lei nº 13.161 (Brasil, 2005), a oferta de espanhol tornou-se obrigatória no nível médio, mas manteve-se como uma disciplina optativa. Neste sentido, deveria ser ofertada pelas escolas brasileiras, mas os alunos podiam optar por matricular-se ou não.

No entanto, há pouco tempo, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) formalizou diversas alterações no campo da educação, estando a revogação da "Lei do Espanhol" dentre elas. Além disso, a BNCC prevê exclusivamente a oferta de inglês, já que esta língua estrangeira é obrigatória na Educação Básica (Brasil, 2018). No Rio Grande do Sul, foi aprovada a PEC 270/2018 (Rio Grande do Sul, 2018), que obriga a oferta do espanhol nas escolas de ensino fundamental e médio do estado, com matrícula optativa¹.

A partir desta conjuntura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático não abriu editais que contemplassem a avaliação de manuais de língua espanhola (Brasil, 2019). Assim, não há distribuição de materiais didáticos gratuitos de espanhol na rede pública atualmente.

Nesse sentido, os professores e os estudantes de língua espanhola encontram-se desamparados, visto que não são distribuídos livros gratuitos. Por esta razão, os docentes precisam arcar com um custo alto na reprodução de recursos didáticos para suas turmas. Além disso, precisam dispor de mais tempo para procurar e/ou criar novos materiais. Com o objetivo de auxiliar nessa demanda, Ribeiro (2024) descreveu as estratégias utilizadas pelos livros didáticos que, anteriormente, foram distribuídos pelo PNLD e propôs atividades complementares aos materiais como sugestões para os professores.

2.2 Ensino de oralidade em livros didáticos de espanhol

As estratégias de ensino de oralidade, descritas por Ribeiro (2024), foram verificadas na análise de três coleções de livros didáticos de espanhol: *Síntesis - curso de lengua española* (Martin, 2011a, 2011b, 2011c), do PNLD 2012, *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013a, 2013b, 2013c), do PNLD 2015 e *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al.*, 2016a, 2016b, 2016c), do PNLD 2018.

A descrição dos dados foi organizada em três tópicos principais, a saber, conteúdos temáticos, conteúdos linguísticos e propostas de atividades. O primeiro corresponde à descrição dos temas norteadores das seções de oralidade. Foi possível verificar que as coleções organizaram suas atividades em torno de nove eixos temáticos principais: Identidade(s), Educação, Trabalho, Consumo, Política, Entretenimento e conhecimento geral, Saúde e bem-estar, Natureza e (Língua)gens. Essa identificação pode auxiliar na escolha dos campos semânticos utilizados nas atividades e, por conseguinte, na escolha dos textos empregados ao longo do planejamento.

Com relação aos conteúdos linguísticos, a descrição dividiu-se entre gêneros textuais e vocabulário. As coleções optam por uma grande diversidade de textos orais e escritos, ainda que o gênero diálogo seja predominante. O vocabulário também é diversificado, contemplando nomes relativos aos temas das seções e, também,

¹ Com a revogação da oferta obrigatória do espanhol no país, surgiu o movimento Fica Espanhol, formado por professores universitários, que, inicialmente, se mobilizou no Rio Grande do Sul, alcançando a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 270/2018), que obrigou a oferta do espanhol nas escolas do estado. Posteriormente, o movimento se espalhou por todo o país, sendo discutida a importância da garantia do idioma nas escolas em estados como Paraná, Roraima e Goiás.

conteúdos de ordem gramatical, como os tempos verbais, os conectivos e os aspectos fonético-fonológicos. Sobre esses últimos, os quais enfocamos na próxima seção, foram elencados quais sons e fenômenos de variação linguística foram abordados. Esses conteúdos também auxiliaram na escolha dos tópicos linguístico-comunicativos das sequências de atividades, visto que se tratam das principais dificuldades apresentadas pelo público brasileiro ao adquirir espanhol.

Por último, também foram enumeradas as propostas de atividades, ou seja, o que era solicitado ao estudante em relação à prática das habilidades orais. Ribeiro (2024) identificou que as coleções utilizam várias estratégias, por exemplo, escutar textos orais diversos, identificar informações pontuais e globais, reconhecer itens vocabulares, exercitar a pronúncia de determinadas palavras, ler textos escritos, responder questionamentos por escrito e/ou oralmente, dialogar em grupos pequenos e/ou com toda a turma e praticar a produção oral em diferentes gêneros. Tais estratégias parecem ser úteis para mobilizar diferentes práticas com a linguagem oral em aula, por isso, também foram utilizadas nas sequências.

2.3 Aquisição dos aspectos fonético-fonológicos do espanhol por brasileiros

Ao adquirir o espanhol, brasileiros, inicialmente, apresentam determinadas facilidades, pois conseguem entender falantes nativos do idioma estrangeiro desde os primeiros momentos em que têm contato com a língua (Câmara Jr., 1970). Também costumam produzir sequências inteligíveis desde o nível básico, o que resulta em uma percepção de que ambas as línguas são muito semelhantes e, portanto, não há necessidade de estudar, por exemplo, a distinção de sons desses idiomas (Brisolara, 2016a, 2016b).

No entanto, à medida que o estudante vai tendo mais contato com o idioma, percebe que o que parece ser igual na verdade apresenta muitas diferenças. E essas diferenças podem ser evidenciadas em vários componentes da língua, como no campo lexical, e, também, no fonético-fonológico.

No Brasil, até 2020, eram distribuídos livros didáticos para a aprendizagem de espanhol nas escolas da rede pública. Nesse sentido, o presente artigo descreve uma análise realizada por Ribeiro (2024), sobre três coleções de espanhol. O intuito principal foi verificar o tratamento da oralidade e dos aspectos de pronúncias nesses materiais didáticos, considerando o público-alvo e as semelhanças e diferenças entre o português brasileiro e o espanhol.

Ainda que essas coleções abordem o ensino de pronúncia de formas completamente diferentes², os aspectos fonético-fonológicos elencados são semelhantes. Ribeiro (2024) verificou uma preferência ao tratamento dos segmentos consonantais nas obras, sendo apresentados os fonemas /m/, /n/, /ɲ/, /s/, /θ/, /j/, /z/, /ʎ/, /x/, /t/, /c/, /l/, /x/, /b/, /g/, /t/, /d/, /tʃ/ e suas realizações fônicas.

As vogais foram contempladas em menor medida, aparecendo nas letras do alfabeto e nos fenômenos de abertura de /e/ e /o/ e de nasalização. Outros fenômenos de variação trabalhados foram o *seseo*, o *ceceo*, a substituição de [r] final por [l], o

² A coleção *Síntesis* apresenta apenas um quadro com os principais aspectos de pronúncia do espanhol no primeiro volume da coleção. Por outro lado, a coleção *Cercanía Joven* contém nove seções dedicadas ao tratamento dos aspectos fônicos do idioma e a coleção *Confluencia* trata de seis aspectos de pronúncia do espanhol.

apagamento e a aspiração de /s/ final e, também, o apagamento de /d/ em final de palavra³.

Destacamos que a escolha desses aspectos fonético-fonológicos parece-nos bastante pertinente, porque todos configuram-se como as principais dificuldades do público brasileiro. Assim, o tratamento da pronúncia, através desses tópicos, auxilia no cuidado com as transferências realizadas do português à língua-meta.

Na sugestão de atividades disposta neste artigo, tratamos dos segmentos vocálicos a partir dos fenômenos da neutralização das vogais átonas finais e da nasalização, característicos do português brasileiro, na primeira sequência (seção 4.1). Esses aspectos tendem a ser transferidos ao espanhol em razão de que são utilizados com maior frequência no português brasileiro (PB). Como as vogais mantêm-se sem grandes alterações no espanhol (Brisolara, 2016a), não é comum que ocorra a neutralização em posições átonas. No entanto, há muitas variedades do PB que neutralizam as vogais /e, i/ e /o, u/ em sílabas átonas finais, por isso, os aprendizes tendem a transferir essa pronúncia ao espanhol.

No caso da nasalização, trata-se de uma diferença na quantidade de contextos de ocorrência. No espanhol, nasalizam-se as vogais em que seu único apoio seja uma consoante nasal, como ocorre com as vogais precedidas de silêncio e seguidas de nasal (por exemplo, [ˈãntes] para *antes*) e com as vogais que se encontram entre nasais (por exemplo, [ˈmẽnte] para *mente* e [aˈmẽno] para *ameno*) (Brisolara, 2016a). No português, além desses mesmos casos, há outros dois contextos: quando uma vogal é sucedida por nasal na mesma sílaba (por exemplo, [ˈdãnsə] para “dança”) ou na sílaba seguinte (por exemplo, [ˈkãnə] para “cana”). Além disso, a nasalização no português é mais intensa, fazendo com que o fenômeno seja menos perceptível no espanhol.

Em seguida, trabalhamos os segmentos consonantais /s/ e /θ/, através do *seseo*, da distinção de tais fonemas, da aspiração e do apagamento de /s/ final na segunda sequência de atividades didáticas (seção 4.2). Escolhemos esses conteúdos porque o fonema /θ/ não existe no PB, assim, os aprendizes precisam reconhecer a existência de um novo item tanto na percepção, quanto na produção - caso utilize uma variedade linguística que possua tal fonema. Também destacamos que /s/ é produzido majoritariamente como [s] (e não como [z], como o fazemos no PB), à exceção de algumas variedades específicas que realizam a sonorização (Hualde *et al.*, 2010).

3. Metodologia

Para organizar a criação das sequências de atividades didáticas, Ribeiro (2024) desenvolveu uma estrutura em quadros com base nos passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010). Cada sequência possui os seguintes delineamentos: o “Conteúdo temático”, os “Conteúdos linguístico-comunicativos”, a “Introdução - *A discutir sobre...*”, a “Parte I - *A conocer los aspectos fonético-fonológicos*”, a “Parte II - *A practicar en contextos delimitados*”, a “Parte III - *A practicar de forma libre*” e as “Sugestões para os professores”.

Nessa ordem, as etapas orientam o campo semântico trabalhado, os aspectos fonético-fonológicos desenvolvidos, a prática da oralidade em conjunto ao tema principal, o reconhecimento dos sons nos contextos em que aparecem na língua

³ Cabe salientar que a coleção *Confluencia* descreve processos fonético-fonológicos que ocorrem em variedades do espanhol considerando a norma padrão e formas que não são aceitas pela *Real Academia Española* e a *Asociación de Academias de la Lengua Española*, mas que são registradas em dados de falas de nativos da língua, como, por exemplo, o *ceceo* e a substituição de [r] final por [l].

espanhola em atividades de “descrição e análise” e de “discriminação auditiva”, a prática das habilidades orais em atividades de “prática controlada” e de “prática guiada”, a prática da oralidade em atividades de “prática comunicativa” e, por último, algumas sugestões do que os professores podem avaliar em tais atividades e, também, mais informações teóricas sobre os fenômenos linguísticos elencados.

Portanto, na próxima seção, apresentamos e discutimos duas sequências de atividades didáticas, sendo a primeira sobre algumas características das vogais do espanhol que são diferentes do português e a segunda sobre um par de segmentos consonantais que, por sua vez, propiciam fenômenos de variação linguística.

4. Sequências didáticas de atividades comunicativas de pronúncia

Nesta seção, apresentamos duas sequências de atividades didáticas criadas por Ribeiro (2024)⁴ com base em Celce-Murcia *et al.* (2010). Em 4.1, tratamos do ensino de segmentos vocálicos, assim, são sugeridas atividades que tratam da neutralização das vogais átonas finais, característica do português brasileiro, e da nasalização no espanhol e no português. Já em 4.2, são elencadas atividades sobre os segmentos consonantais /s/ e /θ/ em diferentes variedades do espanhol.

4.1 Ensino de segmentos vocálicos

Apresentamos, no Quadro 1, uma sugestão de sequência de atividades para o tratamento de alguns fenômenos vocálicos que os aprendizes brasileiros tendem a transferir para o espanhol. Após, discutimos o desenvolvimento das etapas.

É importante lembrar que, seguindo os passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010), há cinco etapas nas quais são contempladas atividades que visam o desenvolvimento do ensino comunicativo de pronúncia: 1) descrição e análise, 2) discriminação auditiva, 3) prática controlada, 4) prática guiada e 5) prática comunicativa. Conforme indicamos na seção de metodologia, para a elaboração das sequências didáticas das seções 4.1 e 4.2, dividimos esses passos nos seguintes tópicos: “Conteúdo temático”, os “Conteúdos linguístico-comunicativos”, a “Introdução - *A discutir sobre...*”, a “Parte I - *A conocer los aspectos fonético-fonológicos*” (passos pedagógicos 1 e 2), a “Parte II - *A practicar en contextos delimitados*” (passos pedagógicos 3 e 4), a “Parte III - *A practicar de forma libre*” (passo pedagógico 5) e as “Sugestões para os professores”. Celce-Murcia *et al.* (2010) indicam que, nos passos 3, 4 e 5, há tratamento da pronúncia, mas já como uma forma de treinamento do conteúdo ensinado nos passos 1 e 2.

⁴ Sugerimos a leitura da dissertação de Ribeiro (2024), pois, além da sugestão de cinco sequências de atividades, há uma análise detalhada das estratégias de ensino de oralidade utilizadas em três coleções de livros didáticos de espanhol distribuídos pelo PNLD anteriormente.

Quadro 1 – Sequência de atividades com os segmentos vocálicos do espanhol

<p>Conteúdo temático</p>	<p><i>¿Qué carrera seguir? Mundo laboral</i></p>
<p>Conteúdos linguístico-comunicativos</p>	<p><i>Vocales: Neutralización de las átonas finales y nasalización</i></p>
<p>Introdução Objetivo: Praticar a oralidade através de discussão sobre carreiras profissionais.</p>	<p>A discutir sobre el trabajo</p> <p>1. Visiona al siguiente video titulado “Cómo elegir una carrera profesional Educación superior”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=-K0IZOZtyjU.</p> <p>2. El video te propone hacer una valoración de los puntos que son más importantes para ti. Discute con los compañeros en pequeños grupos y apunta tus respuestas:</p> <p>a. ¿Qué asuntos te interesan más?</p> <p>b. ¿Hay características de tu personalidad que se acercan a estos tópicos? ¿Cuáles?</p> <p>c. Uno siempre tiene talentos. Los compañeros te pueden ayudar con la respuesta: ¿Qué talentos tienes?</p> <p>d. Teniendo en cuenta las actividades que ya has realizado en el colegio, ¿cuáles son tus principales habilidades?</p> <p>e. ¿Tus intereses, tus talentos y tus habilidades indican áreas en las que puedes trabajar? ¿Cuáles?</p>
<p>Parte I Objetivo: Perceber auditivamente a não ocorrência de neutralização das átonas finais em espanhol.</p>	<p>A conocer los aspectos fonético-fonológicos</p> <p>3. Vuelve al video y pon atención a las siguientes palabras. Puedes disminuir la velocidad de reproducción del video de YouTube para percibir mejor los sonidos.</p> <p>a. Trabajo (0:07)</p> <p>b. Importante (0:17)</p> <p>c. Necesidades (0:20)</p> <p>d. Extrovertido (0:44)</p> <p>e. Talentos (1:10)</p> <p>f. Interesarte (1:27)</p> <p>4. Reflexiona y contesta a las preguntas:</p> <p>a. Casi todas las palabras poseen una sílaba más prominente. Ésta se llama tónica. Las demás son las sílabas átonas. ¿Son tónicas o átonas las últimas sílabas de las palabras listadas? Explica cómo llegaste a esta conclusión.</p> <p>b. ¿El hecho de que una sílaba sea átona puede influenciar en la producción de las vocales en portugués? ¿Crees que pasa lo mismo en español? ¿Por qué?</p> <p>c. ¿Crees que la pronunciación de las vocales destacadas en el ejercicio 3 es igual al portugués? Justifica tu respuesta.</p> <p>d. Pronuncia las palabras listadas en el ejercicio 3 y sus correspondientes en portugués. Según tu acento, ¿es igual o diferente la pronunciación de las vocales en posición final de palabra? Explica.</p>
<p>Parte II Objetivo: Praticar a pronúncia das vogais do espanhol diante de consoantes nasais.</p>	<p>A practicar en contextos delimitados</p> <p>5. Con dos compañeros, visiona el video “No me gusta nada y no sé qué estudiar ¿cómo decidir? Mira esto sí o sí”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=KQh72MsfBG4. Puedes pausar el video para charlar sobre tus ideas con el grupo mientras contestas a las preguntas:</p>

	<p>a. <i>¿Sabes cuál carrera te interesa más o todavía tienes dudas? Explica tu respuesta.</i></p> <p>b. <i>En el video, el presentador propone una reflexión sobre lo que hiciste en la escuela, a tu alrededor e incluso si ya has trabajado. ¿Has tenido alguna experiencia que te puede ayudar en la elección de tu carrera? Comparte tus ideas con los compañeros y escucha las suyas.</i></p> <p>c. <i>También es importante conocerse a uno mismo. Pregunta a tus compañeros qué características ellos notan en ti. Si no las comprendes, pídeles que te expliquen por qué te ven así.</i></p> <p>d. <i>Sobre las vocales destacadas en negrita entre consonantes nasales, ¿se pronuncian de forma semejante al portugués en las palabras actualmente (1:10) y montón (6:09)? Justifica tu respuesta.</i></p> <p>e. <i>¿Podrías identificar cómo se pronuncian estas vocales?</i></p> <p>f. <i>En algunas palabras, hay nasales que tan solo siguen las vocales en la misma sílaba. Pon atención a las palabras cuenta (1:20), trabajando (7:51), decisión (1:50) y gustan (2:39). ¿Se pronuncian igual al portugués o hay diferencias? Discute con tus compañeros qué perciben en estos casos.</i></p> <p>g. <i>Hay casos en los que la vocal está precedida por algún silencio y seguida por consonante nasal en la misma sílaba, como en interesa (9:38), o en sílaba diferente, como en años (7:09). ¿Se pronuncian como en portugués o hay diferencias entre las vocales? Justifica tu respuesta.</i></p> <p>h. <i>¿Es exactamente igual en portugués y español la pronunciación de las vocales adyacentes a las consonantes nasales? ¿A qué conclusiones llegaste después de discutir las preguntas anteriores?</i></p>
<p>Parte III Objetivo: Praticar a oralidade, colocando atenção na pronúncia das vogais, de forma espontânea.</p>	<p>A practicar de forma libre</p> <p>6. <i>Prepara una feria de las profesiones con los compañeros de clase. Basándote en las discusiones que has tenido anteriormente, debes elegir una profesión, investigar y preparar una presentación sobre ella. Puedes hablar sobre el impacto de esta carrera en tu comunidad, por qué es interesante, dónde pueden trabajar los profesionales etc. La idea es compartir tu investigación con los compañeros y también disfrutar de los resultados presentados por ellos.</i></p>
<p>Sugestões para os professores</p>	<p>Exercício 3. Todas as palavras listadas apresentam vogal final átona. Assim, nesse momento, estamos apresentando o contexto no qual pode ocorrer o fenômeno de neutralização.</p> <p>Exercício 4. a) Conforme disposto no exercício 3, as vogais destacadas são átonas. O estudante pode utilizar diferentes estratégias para identificar as sílabas tônicas e átonas.</p> <p>b) Sim, a produção de vogais átonas e tônicas são diferentes no português e isso implica na ocorrência de diversos fenômenos. No espanhol, a produção de vogais átonas e tônicas tende a ser semelhante, já que geralmente elas mantêm-se sem alterações em qualquer posição na palavra (Brisolara, 2016a).</p> <p>c) Se o estudante utiliza uma variedade do português que possui a neutralização, a resposta é não, porque, no espanhol, a pronúncia das vogais destacadas é [o] e [e], não ocorrendo tal fenômeno característico do PB.</p> <p>d) A resposta depende da variedade do PB utilizada pelo estudante.</p> <p>Exercício 5. d) Sim, a pronúncia das vogais é semelhante às palavras "atualmente" e "montão", mas o grau de nasalidade é muito menor em espanhol, comparado ao português. Nas duas línguas, há uma vogal entre duas consoantes nasais.</p> <p>e) Essas vogais são nasalizadas em função do contexto no qual se encontram.</p>

	<p>f) A diferença do espanhol, tendemos a pronunciar com nasalização mais intensa no português.</p> <p>g) São nasalizadas de forma semelhante ao português. Nesses casos, a vogal somente pode apoiar-se em uma consoante nasal, por isso, sua produção tende a ser nasalizada (Quilis, 1997).</p> <p>h) Não, no português, a nasalização ocorre de forma mais intensa num número maior de contextos. No espanhol, ela ocorre quando o único apoio da vogal é constituído por consoante nasal, como nos exemplos dados em (d) e em (g) deste exercício.</p> <p style="text-align: center;">Mais informações:</p> <p>- A nasalização vocálica do espanhol acontece apenas em dois contextos : quando a vogal encontra-se entre consoantes nasais, como [a' mën] <i>amén</i> e [a' mën.no] <i>ameno</i>, e quando a vogal está em início absoluto, como [' òn.da] <i>onda</i>. Mesmo nesses casos, a intensidade desse fenômeno é menos perceptível que no português (Brisolara, 2016a).</p> <p>- No português, além dos casos citados acima, ocorre nasalização em vogais sucedidas por nasal no meio da palavra: [' kã.mə] “cama”, [' kãn.to] “canto”. Em espanhol, esses vocábulos correspondem a ['ka.ma] e ['kan.to], sem nasalização (Brisolara, 2016a).</p>
--	--

Fonte: Ribeiro (2024, p. 131-134) com base em Celce-Murcia *et al.* (2010).

Conforme constatado por Ribeiro (2024), um dos eixos temáticos mais utilizados pelas coleções de livros didáticos é o "Trabalho". Assim, escolhemos como conteúdo temático central desta sequência *¿Qué carrera seguir? Mundo laboral*, visto que muitos jovens do Ensino Médio encontram certa dificuldade ao refletir sobre qual carreira se identificam mais. Além disso, definimos, como conteúdos linguístico-comunicativos, dois fenômenos vocálicos bastante presentes no PB e, por isso, podem ser transferidos ao espanhol: a neutralização das átonas finais e a nasalização.

Na "Introdução", o primeiro exercício indica a visualização de um vídeo sobre a escolha de uma carreira profissional. Em seguida, o segundo exercício solicita uma discussão em pequenos grupos acerca dos interesses, dos talentos e das habilidades dos estudantes e sua relação com áreas profissionais. Nesse momento, a prática das habilidades orais, de forma espontânea, somente é articulada à temática central da sequência de atividades.

O tratamento explícito do ensino comunicativo de pronúncia é iniciado na "Parte I". O terceiro exercício solicita o direcionamento da atenção para determinados vocábulos do vídeo assistido anteriormente. Nessa parte, destacamos as vogais átonas finais das palavras e indicamos a minutagem do vídeo onde tais itens aparecem. Após, o quarto exercício promove uma reflexão sobre os sons a partir de questionamentos. Nesse sentido, há uma breve explicação sobre o que são sílabas átonas e tônicas, a identificação das sílabas átonas finais nas palavras do exercício anterior e a comparação entre tais produções no espanhol e no português, segundo sua própria variedade materna. Nessa etapa, todas as atividades enfocam na identificação - ou seja, na “descrição e análise” - e na percepção - “discriminação auditiva” - do fenômeno estudado.

Já na "Parte II", o quinto exercício solicita a visualização de outro vídeo, indicado àqueles que ainda não identificaram suas áreas de interesse, e traz mais questionamentos, dessa vez, sobre a nasalização vocálica. Ainda em grupos, os estudantes devem discutir sobre seus interesses e suas experiências de vida e sobre os diferentes contextos em que as vogais podem ser nasalizadas em espanhol em comparação ao português. As questões (d) e (e) tratam das vogais entre consoantes nasais na mesma sílaba e a questão (f) das vogais exclusivamente seguidas por nasal na

mesma sílaba. Já a questão (g) menciona as vogais precedidas por silêncio e seguidas por nasal e, por último, a questão (h) solicita uma reflexão geral sobre a ocorrência de tal fenômeno em ambas as línguas. Nesse momento da sequência, as atividades envolvem a "prática controlada" e a "prática guiada".

A "Parte III" indica um momento de "prática comunicativa" no sexto exercício. Assim, os estudantes voltam a praticar as habilidades orais de forma espontânea após o estudo dos aspectos fonético-fonológicos. É proposta a organização de uma feira das profissões com toda a turma, na qual os aprendizes devem escolher uma profissão, investigá-la e apresentá-la ao grupo. Portanto, a produção oral é orientada segundo os interesses do aluno, possibilitando uma atitude positiva frente à aquisição do idioma.

Nas "Sugestões para os professores", realizamos alguns apontamentos sobre os exercícios 3, 4 e 5, os quais envolvem explicitamente o estudo da pronúncia. Em (3), é apresentado o contexto das vogais átonas finais; e, em (4), o fenômeno da neutralização de átonas finais é explorado. Por último, em (5), a nasalização vocálica é apresentada em vocábulos do espanhol em comparação aos correspondentes do português. Também dispomos de algumas informações teóricas sobre as diferenças entre os contextos de nasalização no espanhol e no PB para os professores que não estejam familiarizados com esses aspectos.

Portanto, nessa seção, apresentamos e discutimos uma sequência de atividades didáticas que tratam dos segmentos vocálicos em espanhol. Demonstramos uma alternativa de como o ensino dos aspectos fonético-fonológicos pode (e deve) ser trabalhado em conjunto ao desenvolvimento das habilidades orais de forma comunicativa.

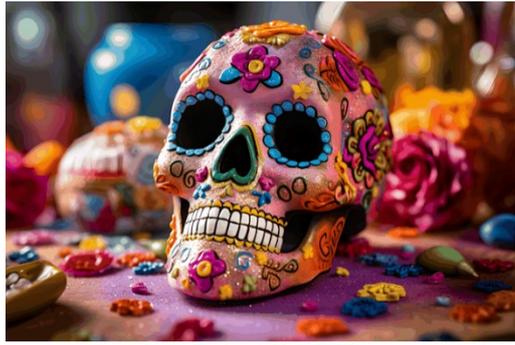
4.2 Ensino de segmentos consonantais

Dispomos, no Quadro 2, das atividades relacionadas ao tratamento dos segmentos consonantais /s/ e /θ/ do espanhol. Em seguida, discorreremos sobre tais direcionamentos.

Quadro 2 – Sequência de atividades com os segmentos consonantais /s/ e /θ/ do espanhol

Conteúdo temático	<i>¿Cómo te entretienes? Cultura en lengua española</i>
Conteúdos linguístico-comunicativos	<i>Variación lingüística: seseo y distinción entre /s/ y /θ/, aspiración y elisión de /s/ final</i>
<p>Introdução Objetivo: Praticar a oralidade através de discussão sobre forma de entretenimento.</p>	<p><i>A discutir sobre el entretenimiento</i> <i>1. Observa las imágenes⁵:</i></p>  <p><i>Fuente: Imagen de Ernesto Eslava por Pixabay.</i></p>

⁵ As quatro imagens desta sequência são disponibilizadas com licença livre na plataforma Pixabay.



Fuente: Imagen de Guildford Glen por Pixabay.



Fuente: Imagen de Dariusz Sankowski por Pixabay.



Fuente: Imagen de Yousaf Bhutta por Pixabay.

2. Discute con toda la clase sobre las imágenes.
 - a. ¿A qué tipos de entretenimiento se refieren?
 - b. ¿Conoces otras formas de disfrutar tu tiempo libre? ¿Cuáles?
 - c. ¿Cuál es tu actividad favorita? ¿Por qué?
 - d. ¿Cuánto tiempo dedicas al entretenimiento al día?

Parte I

Objetivo: Perceber auditivamente a pronúncia de /s/ e /θ/.

A conocer los aspectos fonético-fonológicos

3. Visiona el vídeo “Pedro Almodóvar: mis mejores películas | GQ España”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-V19nv_KBmE>.
4. Contesta a las preguntas:
 - a. En el video, el director habla sobre cinco de sus películas. ¿Conocías a Pedro Almodóvar?
 - b. ¿Alguna vez has visto alguna de sus películas? ¿Cuál(es)?
 - c. Teniendo en cuenta lo que narró el director, ¿cuál película te llamó más la atención? ¿Por qué?

	<p>d. Al observar el acento, ¿pudiste identificar su origen? Justifica tu respuesta.</p> <p>e. Vuelve al video y escucha las palabras “razón” (0:59), “pesar” (1:29) y “capacidad” (1:51). ¿Tienen el mismo sonido la <z>, la <s> y la <c> que está delante de <i>? Explica.</p> <p>f. Ahora, oye las palabras “noviazgo” (3:58) y “Oscar” (5:38). ¿Qué característica común poseen la <z> y la <s>? ¿Se pronuncian igual esas consonantes?</p> <p>g. A partir de los ejemplos, ¿cómo se caracteriza la pronunciación de la consonante <s>? ¿y de la consonante <z>?</p> <p>h. ¿Qué puedes concluir sobre la pronunciación de <c> en “veces” (6:45) y “actuación” (7:04)?</p>
<p>Parte II Objetivo: Praticar a pronúncia das consoantes /s/ e/ou /θ/.</p>	<p>A practicar en contextos delimitados</p> <p>5. ¿Tienes la costumbre de entretenerte escuchando música? Escucha la canción “TQG”, de las cantantes Karol G y Shakira. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jZGpkLElSu8>. Si lo necesitas, puedes escucharla dos veces o más para entender mejor la letra.</p> <p>6. Discute las preguntas con dos compañeros:</p> <p>a. ¿Te gustan las canciones pop latinas? ¿Qué te pareció el ritmo de la canción TQG?</p> <p>b. ¿Qué podrías interpretar de la letra de la canción?</p> <p>c. ¿Has identificado qué significa el acrónimo TQG? Explicalo.</p> <p>d. Respecto al videoclip, ¿cuál es tu interpretación de las diferentes escenas?</p> <p>e. La última línea de la canción es “Barranquilla, Medallo”. ¿Qué significa eso?</p> <p>f. ¿Son similares los acentos de las cantantes? ¿Qué opinas?</p> <p>g. Observa estas partes cantadas por Karol G: “te fuiste diciendo que me superaste y te conseguiste nueva novia” (0:32) y “viendo todas las historias” (0:40). ¿Se pronuncia la <s> exactamente igual cada vez destacada? Explica.</p> <p>h. Pensando en la organización silábica, ¿dónde están las consonantes resaltadas? ¿Hay alguna diferencia entre ellas?</p> <p>i. Ahora escucha los versos en la voz de Shakira: “qué haces buscándome el lado / si sabes que yo errores no repito” (1:50). ¿Cómo se pronuncian las consonantes <s>?</p> <p>j. Escucha otra vez las palabras: “persona” (0:23), “haciendo” (1:28), “sabes” (1:52), “bendiciones” (2:17). ¿Cómo suenan <s> y <c> en los contextos resaltados?</p> <p>k. Ahora, compara con lo que has estudiado en el ejercicio 4. ¿Qué diferencias hay en la pronunciación de la <c>? Justifica tu respuesta.</p> <p>l. Las dos artistas son colombianas. A partir de tus respuestas anteriores, ¿piensas que sus acentos son iguales? Explicalo.</p>
<p>Parte III Objetivo: Praticar a oralidade, colocando atenção na pronúncia de /s/ e/ou /θ/, de forma espontânea.</p>	<p>A practicar de forma libre</p> <p>7. ¿Alguna vez has jugado ¿Quién soy yo? Forma un grupo con otros cuatro compañeros y sigue las reglas:</p> <p>a. Cada uno deberá elegir dos o tres personalidades del mundo del entretenimiento: un cantante, un actor, un personaje de ficción etc.</p> <p>b. Escribe los nombres de las personas elegidas en pedazos de papel separados. Después, en formato de sorteo, cada miembro del grupo elige un papel y, sin mirar el nombre, se lo muestra a los demás.</p> <p>c. A partir de ahí, la tarea será adivinar quién es tu personaje a través</p>

	<p style="text-align: center;"><i>de perguntas como "¿Soy yo...?".</i></p> <p><i>d. El juego termina cuando se hayan adivinado todos los personajes.</i></p>
<p>Sugestões para os professores</p>	<p>Exercício 1. As imagens podem remeter a diversas formas de entretenimento a depender da interpretação dos estudantes: música, dança, festivais culturais, culinária, leitura, séries, filmes, vídeos, jogos etc.</p> <p>Exercício 4. d) Em razão da distinção entre /s/ e /θ/, é possível que os estudantes percebam a origem espanhola.</p> <p>e) Não. O <s> soa como [s], já <c> diante de <i> e <z> soam como [θ].</p> <p>f) As duas consoantes estão ao final da sílaba, mas, ainda assim, não são pronunciadas da mesma forma.</p> <p>g) A consoante <s> é pronunciada como [s] nos dois contextos, bem como a consoante <z> é pronunciada como [θ] em ambos os contextos.</p> <p>h) A consoante <c>, quando antecede <e> ou <i> na mesma sílaba, é pronunciada como [θ].</p> <p>Exercício 6. b) A letra da canção menciona a superação após o término de um relacionamento amoroso. Também pode ser entendida como uma mensagem de empoderamento feminino, já que é interpretada por duas mulheres.</p> <p>c) Há um verso da letra que menciona <i>te quedó grande</i>. Assim, essa parte pode remeter ao fato de que o relacionamento não fazia mais sentido, pois a mulher sentia-se subordinada ou, até mesmo, inferiorizada na relação.</p> <p>d) O vídeo possui, pelo menos, três tipos de cenário. O primeiro envolve a exposição dele próprio em telas, o que pode ser interpretado como uma crítica à exposição da vida pessoal das artistas. O segundo ambiente remete ao frio, contendo elementos como gelo e cores mais frias. O terceiro cenário envolve fogo e cores quentes. Esses dois tipos de ambientes podem referenciar diferentes etapas sentimentais, já que a letra remete ao término de um relacionamento. Outras interpretações podem ser aludidas, pois há diversos outros elementos na filmagem.</p> <p>e) Trata-se das cidades de origem das cantoras, já que Shakira nasceu em <i>Barranquilla</i> e Karol G em <i>Medellín</i>, sendo ambas colombianas.</p> <p>f) Os sotaques são parecidos, mas não são exatamente iguais.</p> <p>g) Não. No primeiro verso, a consoante /s/ é pronunciada de forma aspirada, ou seja, como [h]. Já no segundo trecho, ela é completamente apagada.</p> <p>h) Todos os <s> estão ao final das sílabas. A diferença está na posição que ocupam nas palavras: primeiro, todos estão localizados no interior e, depois, todos estão no final.</p> <p>i) Nesse caso, ainda que apresentem diferentes intensidades pelo ritmo da música, todas as consoantes são pronunciadas como [s].</p> <p>j) Em todas as palavras, tanto <s> como <c> soam como [s].</p> <p>k) Nesse contexto, o <c>, na fala de Pedro Almodóvar, soa como [θ], porque a sua variedade de espanhol possui ambos os fonemas, /s/ e /θ/. Já na fala de Karol G e de Shakira soa como [s], pois elas utilizam variedades <i>seseantes</i>. Espera-se que os estudantes percebam que existe variação entre os fonemas /s/ e /θ/.</p> <p>l) Ainda que sejam do mesmo país, cada uma pronuncia /s/ em final de sílaba de forma diferente. Enquanto Shakira pronuncia todos os [s] em maior ou menor intensidade, Karol G realiza aspiração no meio da palavra e apagamento no final da palavra.</p>

	<p style="text-align: center;">Mais informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A consoante <s>, correspondente ao /s/, não soa como [z] entre vogais, como tendemos a produzir no português. Quando está ao final da sílaba, tampouco é comum que ocorra sonorização, mas pode ser evidenciada em algumas variedades específicas, como no espanhol mexicano (Hualde <i>et al.</i>, 2010). Portanto, /s/ é pronunciado, majoritariamente, como [s]. - É preciso explicar aos estudantes que, nas comunidades em que há distinção entre /s/ e /θ/, as consoantes <z> e <c>, diante de [e] e [i], relacionam-se ao fonema /θ/ e, por conseguinte, ao som [θ]. Em variedades <i>seseantes</i>, a pronúncia dessas consoantes também se relaciona ao fonema /s/, portanto, são produzidas como [s]. Essas são características motivadas geograficamente, ou seja, ocorrem em razão da origem dos falantes. - A aspiração de /s/ tende a ocorrer em posição final de sílaba, no interior da palavra. Palavras como <i>mismo</i> são pronunciadas como [ˈmi^h.mo ~ ˈmi.h.mo]. Esse fenômeno é frequente em alguns lugares como Uruguai, Caribe e Andaluzia, na Espanha. - O apagamento é feito em posição final de sílaba, no final da palavra. Portanto, <i>casas</i> seria proferida como [ˈka.sa] (Hualde <i>et al.</i>, 2010; Brisolara, 2016b).
--	---

Fonte: Ribeiro (2024, p. 139-143) com base em Celce-Murcia *et al.* (2010).

Para a elaboração desta sequência, Ribeiro (2024) escolheu o eixo temático "Entretenimento e conhecimento geral" e como conteúdo temático *¿Cómo te entretienes? Cultura en lengua española sobre o cinema e a música especificamente*. Já os conteúdos linguístico-comunicativos delimitados foram o *seseo*, a distinção entre /s/ e /θ/, a aspiração e o apagamento de /s/ em coda silábica.

Na "Introdução", o primeiro exercício solicita que os estudantes observem quatro imagens que retratam diferentes formas de entretenimento, como a dança e a música, as comemorações típicas, a leitura e as mídias audiovisuais. O segundo exercício propõe uma discussão com toda a turma a partir das imagens e de quatro questionamentos sobre entretenimento em geral. Assim, as atividades já demonstram qual é o tema principal e funcionam como um "aquecimento" das práticas orais.

Na etapa da "Parte I", o terceiro exercício solicita a visualização de um vídeo que contém uma entrevista com o cineasta espanhol Pedro Almodóvar. Logo após, o quarto exercício veicula alguns questionamentos sobre o conteúdo do vídeo e, também, sobre a identificação da variedade peninsular, que faz distinção entre os fonemas /s/ e /θ/. Tais atividades correspondem aos passos de "descrição e análise" e de "discriminação auditiva" (Celce-Murcia *et al.*, 2010). Nesse sentido, as questões direcionam a atenção dos aprendizes para as realizações sonoras de <z>, <s> e <c> diante de <e, i> em posição de ataque, de <z> e <s> em posição de coda e, por último, indicam uma reflexão geral sobre essas consoantes.

Em seguida, na "Parte II", o quinto exercício solicita a visualização do videoclipe da música *TQG*, de Karol G e Shakira. Já o sexto exercício propõe uma discussão em trios sobre os aspectos visuais do material assistido e sobre as variedades linguísticas das cantoras. As questões solicitam a observação dos fenômenos da aspiração e do apagamento e seus respectivos contextos em diferentes versos da canção e, igualmente, do *seseo*. Como essas atividades preveem interações orais entre os estudantes em situações delimitadas, elas funcionam como os passos de "prática controlada" e de "prática guiada".

O sétimo exercício, na "Parte III", propõe a realização do jogo *¿Quién soy yo?* em equipes de cinco jogadores. Conforme as regras estabelecidas, todos os estudantes

respondem sobre os personagens dos colegas e perguntam sobre o seu personagem. Nessa dinâmica não há vencedores, pois o objetivo central é que todos descubram quem são seus personagens através de perguntas, como *¿Soy yo una mujer/un niño/un actor?* O jogo, além de convergir com o tema do “Entretenimento”, propicia oportunidades de interações orais genuínas entre os aprendizes, sendo assim uma atividade de “prática comunicativa”.

Nas "Sugestões para os professores", apresentamos possíveis respostas para os exercícios (1), que é mais geral, (4) e (6), que envolvem explicitamente o trabalho com os segmentos consonantais. Ao final, colocamos informações sobre a produção da consoante <s>, sobre as diferenças entre as variedades *seseantes* e variedades que diferenciam /s/ e /θ/, sobre a aspiração de /s/ em coda e alguns locais em que é possível verificar esse fenômeno e, finalmente, sobre o apagamento de /s/ final.

Nessa seção, abordamos uma sugestão para o tratamento das consoantes /s/ e /θ/ do espanhol através dos fenômenos do *seseo*, da distinção de tais fonemas, da aspiração e do apagamento em atividades comunicativas. Além disso, articulamos esses conteúdos linguístico-comunicativos ao conteúdo temático, acionando temas culturais como cinema, música e brincadeira.

5. Conclusão

Neste artigo, sugerimos uma alternativa para o tratamento do ensino de pronúncia nas aulas de língua espanhola para aprendizes brasileiros, já que não há distribuição de materiais gratuitos para o nível médio no âmbito do PNL D (Brasil, 2019). Como base para o desenvolvimento das sequências de atividades didáticas, orientamo-nos pelo ensino comunicativo de pronúncia (Celce-Murcia *et al.*, 2010).

Assim, planejamos atividades comunicativas que privilegiam os aspectos fonético-fonológicos em consonância à prática das habilidades orais. A primeira sequência expõe atividades sobre as vogais do espanhol, direcionando a atenção para os fenômenos de neutralização de átonas finais e da nasalização, pois estes são fenômenos recorrentes no PB e, não, no espanhol.

Da mesma forma, a segunda sequência aborda atividades sobre as consoantes hispânicas /s/ e /θ/, em específico, sobre os fenômenos do *seseo* e a distinção dos referidos fonemas, da aspiração e do apagamento de /s/ final. Esperamos que essas propostas inspirem o tratamento dos aspectos de pronúncia aliados a um viés comunicativo e que o modelo desenvolvido auxilie os professores no planejamento de outras atividades didáticas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.161**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. 2005. (Revogada.)

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 23 mar. de 2023.

BRASIL. **Edital de Convocação Nº 03/2019 – CGPLI.** Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional Do Livro e do Material Didático - PNLD 2021. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf Acesso em: 26 out. 2023.

BRISOLARA, L. B. El sistema vocálico del español y del portugués. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Cómo pronunciar el español?** La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a. p. 41-54.

BRISOLARA, L. B. El sistema consonántico del español y del portugués. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Cómo pronunciar el español?** La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b. p. 55-74.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa.** 35ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

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

COIMBRA, L; CHAVES, L. S; BARCIA, P. L. **Cercanía Joven.** Vol. 1. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2013a.

COIMBRA, L; CHAVES, L. S; BARCIA, P. L. **Cercanía Joven.** Vol. 2. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2013b.

COIMBRA, L; CHAVES, L. S; BARCIA, P. L. **Cercanía Joven.** Vol. 3. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2013c.

DARIUSZ SANKOWSKI. **Óculos Livro Telefone.** Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/%C3%B3culos-livro-telefone-iphone-1052023/> Acesso em: 21 set. 2024.

ESTUDIAR CON MANU. **No me gusta nada y no sé qué estudiar ¿Cómo decidir? Mira esto sí o sí.** YouTube, 05 de março de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KQh72MsfBG4> Acesso em: 21 dez. 2023.

ERNESTO ESLAVA. **Mariachi México Baja California.** 19 de setembro de 2017. Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/mariachi-m%C3%A9xico-baja-california-2770114/> Acesso em: 21 set. 2024.

GCF APRENDELIBRE. **Cómo elegir una carrera profesional | Educación superior.** YouTube, 04 de março de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-K01ZOZtyjU> Acesso em: 20 dez. 2023.

GUILDFORD GLEN. **Ai Gerado Dia Dos Mortos Crânio.** 15 de maio de 2023. Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/illustrations/ai-gerado-dia-dos-mortos-7990279/> Acesso em: 21 set. 2024.

GQ Spain. **Pedro Almodóvar: mis mejores películas | GQ España.** YouTube, 18 dez. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-V19nv_KBmE Acesso em: 20 jan. 2024.

HUALDE, J. I.; OLARREA, A.; ESCOBAR, A. M.; TRAVIS, C. E. **Introducción a la lingüística hispánica.** 2ª ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2010.

KAROL G. **KAROL G, Shakira - TQG (Official Video).** YouTube, 24 fev. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jZGpkLElSu8> Acesso em: 22 jan. 2024.

MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española.** Vol. 1. São Paulo: Editora Ática, 2011a.

MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española.** Vol. 2. São Paulo: Editora Ática, 2011b.

MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española.** Vol. 3. São Paulo: Editora Ática, 2011c.

PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X. C.; ALONSO, C.; SANTOS, L. R.; GARBERO, M. F. **Confluencia.** Vol. 1. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016a.

PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X. C.; DIB, A. V.; ALONSO, C.; GARBERO, M. F. **Confluencia.** Vol. 2. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016b.

PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X. C.; DIB, A. V.; ALONSO, C.; GARBERO, M. F. **Confluencia.** Vol. 3. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016c.

QUILIS, A. **Principios de fonología y fonética españolas.** Madri: Arco Libros, 1997.

RIBEIRO, A. **Oralidade em espanhol como língua estrangeira: o ensino de pronúncia em livros didáticos destinados a aprendizes brasileiros.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal

do Rio Grande. Rio Grande. 2024. Disponível em:
<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/6c4408b9ff168a6bc89829a62ed5e942.pdf> Acesso em 26 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Emenda Constitucional nº 270, de 2018.** Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em:
<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=270&AnoProposicao=2018&Origem=Dx> Acesso em: 23 set. 2024.

YOUSAF BHUTTA. **Formulários Televisão Assistindo.** Pixabay. Disponível em:
<https://pixabay.com/pt/photos/formul%C3%A1rios-televis%C3%A3o-assistindo-7025904/> Acesso em: 21 set. 2024.