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

AMANDA RIBEIRO

PRÁTICAS DE ORALIDADE DESTINADAS A BRASILEIROS PARA O ENSINO COMUNICATIVO DE ESPANHOL EM PLATAFORMA DIGITAL

RIO GRANDE
2026

AMANDA RIBEIRO

PRÁTICAS DE ORALIDADE DESTINADAS A BRASILEIROS PARA O ENSINO COMUNICATIVO DE ESPANHOL EM PLATAFORMA DIGITAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profª. Drª. Luciene Bassols Brisolara

RIO GRANDE

2026

R484p

Ribeiro, Amanda
Práticas de oralidade destinadas a brasileiros para o ensino comunicativo de espanhol em plataforma digital / Amanda Ribeiro. - 2026.
347f.

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

Orientadora: Dra.Luciene Bassols Brisolara

1. Letras. 2. Práticas de oralidade. 3.Ensino comunicativo de espanhol. 4. Aprendizes brasileiros. 5. Plataforma digital. 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 TESE nº 02/2026

No dia treze de março de dois mil e vinte e seis, através de reunião híbrida, realizou-se a defesa de tese no PPGL – FURG, da doutoranda Amanda Ribeiro, intitulada: **"Práticas de oralidade destinadas a brasileiros para o ensino comunicativo de espanhol em plataforma digital"**. A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (FURG), orientadora da tese e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG), Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (FURG), Profa. Dra. Susiele Machry da Silva (UTFPR) e Profa. Dra. Bruna da Rosa de Los Santos (UFPel). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que APROVA a doutoranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Doutor 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: 13/03/2026 17:59:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (Orientadora - FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANA PILATTI TELLES
Data: 13/03/2026 19:19:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
CAMILA LAWSON SCHEIFER
Data: 13/03/2026 23:43:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
SUSIELE MACHRY DA SILVA
Data: 14/03/2026 12:55:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Susiele Machry da Silva (UTFPR)

gov.br Documento assinado digitalmente
BRUNA DA ROSA DE LOS SANTOS
Data: 13/03/2026 17:33:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Bruna da Rosa de Los Santos (UFPel)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Rei dos Reis, o Rei do Universo, pela oportunidade de estar aqui, por ajudar-me a sustentar todos os fardos, dia após dia, e por ser a luz forte que conduz a minha vida. Toda honra e toda glória a ti, Senhor!

Agradeço à minha mãe, Geovane Ribeiro, e ao meu pai, Raniel Ribeiro, pela presença contínua, mesmo quando eu não estava “em casa”, por todo o amor e carinho, pelo apoio às minhas decisões, pela parceria inquebrável e por me ensinarem a ser determinada. Eu sou extremamente feliz por tê-los em minha vida. Todo o meu amor e gratidão a vocês, meus maiores exemplos!

Agradeço à minha orientadora, Profª. Drª. Luciene Bassols Brisolara, pela parceria constante, pela amizade, por embarcar nessa jornada comigo, por acreditar em mim quando, muitas vezes, eu mesma não acreditei. Esta pesquisa não teria acontecido se não fosse por teu apoio e tua motivação. Obrigada por tudo, Duda!

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande pelo apoio disponibilizado, desde a Graduação até o Doutorado, para que eu pudesse trilhar minha carreira acadêmico-profissional.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa atribuída a mim durante o segundo ano do doutorado.

Agradeço às professoras componentes da banca por participarem do momento mais importante da minha vida. As diferentes *miradas* sempre enriquecem o trabalho; por isso, sou grata por suas leituras atentas e suas contribuições.

Agradeço aos meus familiares e, especialmente, ao meu melhor amigo, Afonso Svenson Bortolas, por me acompanharem nessa longa jornada, mesmo à distância.

Agradeço a todos os professores que, direta e indiretamente, contribuíram para a minha aprendizagem: do Ensino Fundamental, passando pelo Curso Normal, até a Licenciatura, o Mestrado e, agora, o Doutorado. A educação vai além da formação; ela é uma vivência e, hoje, posso contribuir para um *Español Vivo*.

Tu que estás sob a proteção do Altíssimo e moras à sombra do Onipotente,
dize ao Senhor: “Meu refúgio, minha fortaleza, meu Deus, em quem confio”.
Ele te livrará do laço do caçador, da peste funesta;
ele te cobrirá com suas penas, sob suas asas encontrarás refúgio.
Sua fidelidade te servirá de escudo e couraça.
Não temerás os terrores da noite nem a flecha que voa de dia,
nem a peste que vagueia nas trevas, nem a praga que devasta ao meio dia.
Cairão mil ao teu lado e dez mil à tua direita; mas nada te poderá atingir.
Salmos, 91:1-7

RESUMO

As políticas relacionadas ao ensino da língua espanhola no Brasil sofreram alterações há alguns anos. Desde a promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), este componente curricular deixou de ter sua oferta assegurada em território nacional, ao passo que o ensino de inglês tornou-se obrigatório. Ainda assim, o espanhol pode ser ofertado de forma optativa na rede pública; bem como, no Rio Grande do Sul, sua oferta é obrigatória, com matrícula facultativa, desde 2018, momento em que foi aprovada a PEC nº 270. Diante deste cenário, os professores de língua espanhola encontram-se desamparados em relação à distribuição gratuita de livros didáticos, visto que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático não avalia manuais desse componente desde 2021. Por isso, nesta tese, que se caracteriza como um estudo qualitativo, de cunho pedagógico, temos como objetivo geral desenvolver materiais didáticos digitais em formato de projetos pedagógicos, constituídos por tarefas comunicativas em espanhol, que, por sua vez, são disponibilizados para os professores na plataforma digital *Español Vivo* (Ribeiro, 2026). Dessa maneira, apoiamo-nos nos seguintes objetivos específicos: (a) definir os temas, os conteúdos e os objetivos comunicativos dos projetos, para cada ano letivo, considerando as habilidades elencadas pelos documentos educacionais; (b) verificar a maneira pela qual as tarefas podem integrar a prática das quatro habilidades comunicativas; (c) elaborar os objetivos comunicativos e as atividades no planejamento das tarefas em conformidade aos projetos; e (d) identificar os meios didáticos em que a pronúncia pode ser abordada em tarefas que envolvam a oralidade, principalmente, tratando das dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros. Além do panorama legislativo educacional contemporâneo, nos ancoramos nas orientações contidas na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), já que se trata de um documento normativo sobre a Educação Básica. No Capítulo 2, abordamos extensivamente as habilidades descritas para o ensino da língua inglesa, bem como a revisão dessas habilidades, proposta pelo documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (Galvão *et al.*, 2021), fazendo as adequações relacionadas às especificidades da língua espanhola. Já no Capítulo 3, discutimos as aproximações entre as práticas digitais de linguagem, previstas pela BNCC, e a utilização de ferramentas digitais (Paiva, 2019; Beviláqua; Costa; Fialho, 2020; Estévez-Rionegro, 2024; Gomes Jr.; Silva, 2016). Da mesma forma, analisamos as potencialidades pedagógicas de diversas plataformas com e sem fins educacionais. Culminando o aparato teórico no Capítulo 4, tratamos do que entendemos por ensino de línguas, a partir da abordagem comunicativa, isto é, da busca pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Fazemos uma retomada do histórico deste conceito, uma vez que diferentes autores atualizaram tal concepção ao longo do tempo (Hymes, 1995 [1972]; Canale; Swain, 1980; Canale, 1995 [1983]; Celce-Murcia; Dörnyei; Thurrell, 1995), até a revisão proposta por Celce-Murcia (2007). Essa noção de ensino de línguas ampara a escolha pela Aprendizagem Baseada em Tarefas (Willis, 2012) como arcabouço didático-metodológico considerado para a elaboração de nossos projetos pedagógicos. Isto é, entendemos que as tarefas constituem o meio pelo qual os estudantes podem experienciar a língua estrangeira em sua realidade escolar, organizando tal prática em três etapas: pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na linguagem. No Capítulo 5, relativo à Metodologia, delimitamos que cada projeto contém uma sequência de cinco tarefas, que desenvolvem práticas com as quatro

habilidades comunicativas: as duas primeiras tarefas englobam diferentes atividades com textos orais e escritos; a terceira tarefa desenvolve, de forma exclusiva, a oralidade; a quarta tarefa ainda emprega a oralidade, mas também aborda a pronúncia na etapa foco na linguagem; a quinta tarefa retoma todas as habilidades em uma prática integrada que prevê a culminância do projeto através da produção de um resultado final tangível por parte do alunado. No Capítulo 6, discutimos as tarefas de todos os projetos pedagógicos elaborados. No 6º ano, a proposta indica uma apresentação à disciplina de língua espanhola, com os temas “identidade pessoal”, “culturas hispânicas” e “amizade e colaboração”. No 7º ano, o foco é direcionado para a recepção e produção de narrativas, por isso, as temáticas abordadas são “histórias pessoais”, “contos e lendas” e “história e memória local”. No 8º ano, as textualidades indicam o trabalho com planos e previsões futuras, por isso, são definidos os temas “responsabilidade digital”, “alimentação e saúde” e “ecologia e meio ambiente”. Por último, no 9º ano, em que é prevista maior autonomia dos estudantes, os projetos dispõem de práticas mais complexas, como o uso de linguagem persuasiva, através das temáticas “direitos humanos e igualdade social”, “identidades e consumo sustentável” e “ciência e Inteligência Artificial”. Na Conclusão, pontuamos que todos os objetivos específicos foram alcançados, pois houve a definição dos temas, conteúdos e objetivos comunicativos a partir das habilidades da BNCC; a integração das quatro habilidades comunicativas nas tarefas; o planejamento de objetivos e de atividades em cada uma das tarefas; e a identificação de estratégias para o tratamento da pronúncia em tarefas com foco em oralidade. Dessa forma, esta pesquisa culmina no desenvolvimento dos materiais didáticos de espanhol distribuídos através da plataforma *Español Vivo* (Ribeiro, 2026).

Palavras-chave: práticas de oralidade; ensino comunicativo de espanhol; aprendizes brasileiros; plataforma digital.

RESUMEN

Las políticas relacionadas con la enseñanza del español en Brasil han experimentado cambios en los últimos años. Desde la promulgación de la Ley n° 13.415 (Brasil, 2017), la oferta de este componente curricular dejó de estar garantizada a nivel nacional, mientras que la enseñanza del inglés se volvió obligatoria. Sin embargo, el español puede ofrecerse como asignatura optativa en el sistema de educación pública; y en Rio Grande do Sul, su oferta es obligatoria, aunque la inscripción es opcional, desde 2018, año en que se aprobó la Propuesta de Enmienda a la Constitución n° 270. Ante este panorama, los docentes de español se encuentran sin apoyo en cuanto a la distribución gratuita de libros didácticos, ya que el *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* no ha evaluado los manuales para esta lengua desde 2021. Por lo tanto, en esta tesis, que se caracteriza como un estudio cualitativo de carácter pedagógico, nuestro objetivo general es desarrollar materiales didácticos digitales en forma de proyectos pedagógicos, constituidos por tareas comunicativas en español, que se disponibilizan al profesorado en la plataforma digital "Español Vivo" (Ribeiro, 2026). De este modo, nos basamos en los siguientes objetivos específicos: (a) definir los temas, los contenidos y los objetivos comunicativos de los proyectos para cada año escolar, considerando las habilidades enumeradas en los documentos educativos; (b) verificar cómo las tareas pueden integrar la práctica de las cuatro habilidades comunicativas; (c) desarrollar los objetivos y actividades comunicativas en la planificación de las tareas de acuerdo con los proyectos; e (d) identificar los medios didácticos para abordar la pronunciación en tareas que involucran la oralidad, principalmente las dificultades que presentan los estudiantes brasileños. Además del marco legislativo educativo vigente, nos basamos en las directrices contenidas en la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), por ser un documento normativo ante la Educación Básica. En el Capítulo 2, abordamos extensamente las habilidades descritas para la enseñanza del inglés, así como la revisión de estas propuesta en el documento "La nueva BNCC y la enseñanza del español" (Galvão *et al.*, 2021), con ajustes relacionados con las especificidades del español. En el Capítulo 3, analizamos las similitudes entre las prácticas lingüísticas digitales, previstas en la BNCC, y el uso de herramientas digitales (Paiva, 2019; Beviláqua; Costa; Fialho, 2020; Estévez-Rionegro, 2024; Gomes Jr.; Silva, 2016). Asimismo, analizamos el potencial pedagógico de diversas plataformas, tanto con fines educativos como sin ellos. Para concluir el marco teórico en el Capítulo 4, abordamos nuestra comprensión de la enseñanza de idiomas desde un enfoque comunicativo, es decir, buscando el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Revisamos la historia de este concepto, ya que diferentes autores lo han actualizado a lo largo del tiempo (Hymes, 1995 [1972]; Canale; Swain, 1980; Canale, 1995 [1983]; Celce-Murcia; Dörnyei; Thurrell, 1995), hasta la revisión propuesta por Celce-Murcia (2007). Esta noción de enseñanza de idiomas justifica la elección del Enfoque Basado en Tareas (Willis, 2012) como marco didáctico-metodológico para la elaboración de nuestros proyectos pedagógicos. En otras palabras, entendemos que las tareas constituyen el medio por el cual los estudiantes pueden experimentar la lengua extranjera en su contexto escolar, organizando esta práctica en tres etapas: pre-tarea, ciclo de la tarea y enfoque en el lenguaje. En el Capítulo 5, relacionado con la Metodología, definimos que cada proyecto contiene una secuencia de cinco tareas que desarrollan prácticas con las cuatro habilidades comunicativas: las dos

primeras tareas abarcan diferentes actividades con textos orales y escritos; la tercera tarea desarrolla exclusivamente la oralidad; la cuarta tarea también emplea la oralidad, pero además aborda la pronunciación en la etapa de enfoque en el lenguaje; la quinta tarea revisa todas las habilidades en una práctica integrada que prevé la culminación del proyecto mediante la producción de un resultado final tangible por parte de los estudiantes. En el Capítulo 6, describimos las tareas de todos los proyectos pedagógicos diseñados. En 6º año, la propuesta indica una introducción a la asignatura de español, con los temas "identidad personal", "culturas hispánicas" y "amistad y colaboración". En 7º año, el enfoque se centra en la recepción y producción de narrativas, por lo tanto, los temas abordados son "historias personales", "cuentos y leyendas" e "historia y memoria local". En 8º año, las textualidades indican el trabajo con planes y predicciones sobre el futuro, por ello, se definen los temas "responsabilidad digital", "alimentación y salud" y "ecología y medio ambiente". Finalmente, en 9º año, donde se espera una mayor autonomía entre los estudiantes, los proyectos incluyen prácticas más complejas, como el uso del lenguaje persuasivo, a través de los temas "derechos humanos e igualdad social", "identidades y consumo sostenible" y "ciencia e Inteligencia Artificial". En la Conclusión, observamos que se alcanzaron todos los objetivos específicos, ya que hubo la definición de temas, contenidos y objetivos comunicativos con base en las habilidades de la BNCC; la integración de las cuatro habilidades comunicativas en las tareas; la planificación de objetivos y actividades en cada tarea; y la identificación de estrategias para abordar la pronunciación en tareas centradas en la oralidad. Así, esta investigación culmina con el desarrollo de materiales didácticos de español distribuidos a través de la plataforma “Español Vivo” (Ribeiro, 2026).

Palabras clave: prácticas orales; enseñanza comunicativa de español; estudiantes brasileños; plataforma digital.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página de uma turma no *Google Classroom*
Figura 2: Página de criação e página com atividade no ELO
Figura 3: Página de criação do *Genially*
Figura 4: Página de criação do *Padlet*
Figura 5: Página de uma turma no *Duolingo for Schools*
Figura 6: Página inicial do *Babbel* no smartphone
Figura 7: Página inicial do *Busuu* no smartphone
Figura 8: Página inicial do *Kahoot!*
Figura 9: Página inicial do *Wayground*
Figura 10: Página da aba "Comunidade" do *Wordwall*
Figura 11: Página de criação do *Quizlet*
Figura 12: Página da aba "Navegar" do *Spotify*
Figura 13: Página inicial do *Podbean*
Figura 14: Página inicial do *YouTube*
Figura 15: Página de criação do *Google Sites*
Figura 16: Página de gerenciamento no *Blogger*
Figura 17: Página inicial do *Canva*
Figura 18: Página inicial do *Google Meet*
Figura 19: Página inicial do *Google Docs*
Figura 20: Gradiência entre as abordagens de ensino/aprendizagem de línguas
Figura 21: Competência comunicativa para Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995)
Figura 22: Competência comunicativa para Celce-Murcia (2007)
Figura 23: Organização interna dos projetos
Figura 24: Página *Proyectos* na plataforma *Español Vivo* (Ribeiro, 2026)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo da seção de Língua Inglesa na BNCC - 6º e 7º anos
Quadro 2: Resumo da seção de Língua Inglesa na BNCC - 8º e 9º anos
Quadro 3: Breve histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras
Quadro 4: Comparação grafofônica entre as línguas
Quadro 5: Comparação sobre a acentuação gráfica entre as línguas
Quadro 6: Modelo para apresentação dos projetos
Quadro 7: *Proyecto 1 - Así soy yo*
Quadro 8: *Proyecto 2 - Veo el español por mi ventana*
Quadro 9: *Proyecto 3 - ¡Así colaboramos en clase!*
Quadro 10: *Proyecto 1 - Estamos hechos de historias*
Quadro 11: *Proyecto 2 - Los misterios de Hispanoamérica*
Quadro 12: *Proyecto 3 - La historia de nuestra comunidad*
Quadro 13: *Proyecto 1 - ¿Cómo será el futuro de lo digital?*
Quadro 14: *Proyecto 2 - Cuidar del cuerpo es cuidar de la mente*
Quadro 15: *Proyecto 3 - Preservando el hoy, vamos a asegurar el mañana*
Quadro 16: *Proyecto 1 - Nuestras voces, nuestros derechos*
Quadro 17: *Proyecto 2 - Lo que consumimos dice quienes somos*
Quadro 18: *Proyecto 3 - La IA bajo la mirada de la escuela*

LISTA DE ABREVIAÇÕES

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CALL - *Computer-Assisted Language Learning*

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCER - *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

MOOCs - *Massive Open Online Courses*

PC - *Personal Computer*

PCIC - *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

REAs - Recursos Educacionais Abertos

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11
2 A LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL..... 22
2.1 O ensino de língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular.....23
2.1.1 Os Anos Finais do Ensino Fundamental..... 24
2.1.2 La nueva BNCC y la enseñanza del español..... 35
3 O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS.....40
3.1 A BNCC e as tecnologias digitais.....40
3.2 As ferramentas digitais no ensino de línguas estrangeiras.....41
3.2.1 Plataformas digitais com fins educacionais.....50
3.2.2 Aplicativos para ensino/aprendizagem de línguas..... 58
3.2.3 Plataformas digitais para criação de atividades gamificadas.....65
3.2.4 Plataformas digitais sem fins educacionais.....71
4 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....85
4.1 A linha do tempo da competência comunicativa..... 88
4.1.1 A competência comunicativa para Celce-Murcia (2007).....90
4.1.2 A integração entre oralidade, leitura e escrita.....93
4.2 O desenvolvimento da oralidade em espanhol por aprendizes brasileiros..... 94
5 METODOLOGIA..... 108
6. ELABORAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS..... 116
6.1 Projetos elaborados para o 6º ano..... 116
6.2 Projetos elaborados para o 7º ano..... 128
6.3 Projetos elaborados para o 8º ano..... 140
6.4 Projetos elaborados para o 9º ano..... 152
CONCLUSÃO..... 164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....172
APÊNDICE A - Listagem das habilidades nos documentos La nueva BNCC y la enseñanza del español e Base Nacional Comum Curricular..... 181
APÊNDICE B - Sumarização acerca das funcionalidades das ferramentas digitais..... 191
APÊNDICE C - Listagem dos projetos pedagógicos elaborados..... 198

1 INTRODUÇÃO

Esta tese possui como proposta central o desenvolvimento de materiais didáticos digitais em formato de projetos pedagógicos, constituídos por tarefas comunicativas, como sugestões a serem disponibilizadas para professores de espanhol na plataforma digital *Español Vivo*[1] (Ribeiro, 2026). Essas propostas didáticas para os Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) focam, principalmente, no ensino de oralidade para aprendizes brasileiros falantes de português à luz do ensino comunicativo. Cabe salientar que o enfoque na oralidade não exclui o trabalho com as habilidades[2] de leitura e de escrita, visto que integramos a percepção/recepção e a produção de textos orais e escritos.

Ao considerar o atual cenário da legislação educacional brasileira, precisamos atentar no que a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) discorre sobre o ensino das Linguagens e, especificamente, da língua estrangeira para os níveis fundamental e médio e suas implicações no ensino. Nesse sentido, tal documento normativo deliberou, entre outros pontos, acerca da emergência da era digital na contemporaneidade, através da disposição de competências e habilidades que tratam das práticas digitais de linguagem e da cultura digital *online*.

Faz-se necessário elucidar que a BNCC aborda, de forma exclusiva, o ensino da língua inglesa, visto que a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) revogou a anterior "Lei do Espanhol" e instituiu o ensino obrigatório de uma única língua estrangeira. No entanto, a língua espanhola pode ser ofertada de forma optativa no território brasileiro, bem como sua oferta é obrigatória no estado do Rio Grande do Sul, desde a aprovação da PEC nº 270, de 2018.

De forma paralela, é publicado o documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (Galvão *et al.*, 2021), elaborado através de uma colaboração entre o Escritório de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil e o Instituto Cervantes. Nesse material, é realizada uma revisão sobre as habilidades de inglês na BNCC,

---

[1] Planejamos e criamos a plataforma digital *Español Vivo* (Ribeiro, 2026) especificamente para a divulgação *online* dos projetos pedagógicos desta tese. Na Metodologia, fazemos uma apresentação deste *site*.

[2] Salientamos que é necessário ter atenção ao termo "habilidade", visto que, em alguns momentos, o termo está associado às quatro habilidades comunicativas, isto é, as ações de ler, escrever, ouvir e falar, e, em outros trechos, diz respeito aos descritores encontrados na *Base Nacional Comum Curricular*.

promovendo uma atenção às especificidades do espanhol. Ainda que esse escrito nos pareça importante, não faz parte das políticas educacionais brasileiras.

Em resumo, o espanhol é um componente curricular na educação brasileira, mas tem sido desconsiderado nas últimas políticas, como ocorre, por exemplo, na BNCC e no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a última avaliação de livros de espanhol foi realizada por meio do PNLD 2017 (Brasil, 2015a), com validade entre os anos de 2017, 2018 e 2019.

No caso do Ensino Médio, houve a avaliação das coleções de espanhol para composição do PNLD 2018 (Brasil, 2015b), com validade em 2018, 2019 e 2020. Após alguns anos sem distribuição desses materiais, há uma nova avaliação para formação do PNLD 2026[3], destinada ao Ensino Médio, com validade prevista para os anos de 2026, 2027, 2028 e 2029.

Considerando a falta de recursos didáticos gratuitos e a necessidade de materiais alinhados às orientações previstas pela BNCC, propomos a elaboração de projetos pedagógicos de espanhol destinados aos públicos da etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e sua veiculação na plataforma digital *Español Vivo* (Ribeiro, 2026). Além disso, preparamos os materiais tendo em vista as práticas digitais de linguagem, através do emprego de diferentes recursos digitais disponíveis gratuitamente, e das principais características relacionadas à oralidade em língua espanhola, como as transferências fônicas realizadas por falantes de português brasileiro.

Em nossa proposta, criamos três projetos pedagógicos para cada ano letivo dos Anos Finais, possuindo diferentes temas centrais e abordando diferentes conteúdos linguísticos, em conformidade à BNCC. Com relação à organização interna, nos baseamos na Aprendizagem Baseada em Tarefas (Willis, 2012), a partir da qual planejamos cinco tarefas para cada projeto. Além disso, a ordem das tarefas é disposta de acordo com o desenvolvimento das habilidades comunicativas: as duas primeiras tarefas são mais amplas, abordando leitura e escrita em consonância à oralidade; em seguida, a terceira tarefa é exclusivamente oral; já a quarta foca na

[3] Em agosto de 2024, foi publicado o Edital de Convocação nº 02/2024 (Brasil, 2024). Em meados de 2025, o resultado final foi disponibilizado e há cinco livros de espanhol aprovados, em formato de volume único para o Ensino Médio, conforme consta no Guia Digital PNLD 2026 (Brasil, 2025a).

relação entre oralidade e pronúncia; e, por último, a quinta tarefa encerra o projeto, abordando todas as habilidades.

O aparato teórico que nos orienta é apresentado ao longo de três capítulos nesta tese, que discorremos a seguir. O Capítulo 2, intitulado “A legislação sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil”, apresenta uma retomada das políticas educacionais brasileiras até o cenário atual. Assim, começamos pela obrigatoriedade no ensino de uma língua estrangeira na primeira versão da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) (Brasil, 1996), que logo foi alterada pela "Lei do Espanhol" (Brasil, 2005). A Lei nº 13.161, de 2005, fazia uma delimitação, tornando obrigatório o ensino da língua espanhola, com matrícula optativa. Tal normativa perdurou por mais de uma década, quando foi revogada pela Lei nº 13.415, de 2017, pontuando a reforma no Ensino Médio. A partir desse momento, o inglês torna-se a língua estrangeira obrigatória.

Em seguida, é publicada a versão final da BNCC (Brasil, 2018), contendo as novas deliberações sobre o ensino na Educação Básica. Dessa forma, propomos uma análise, na seção 2.1, sobre as orientações direcionadas ao ensino de língua inglesa na BNCC, pois o próprio documento menciona a possibilidade de utilização para outras línguas, em caráter optativo.

Dividimos a análise em duas partes, sendo uma para os Anos Finais do Ensino Fundamental e outra para a revisão contida em *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (Galvão *et al.*, 2021). Além de discutirmos os conceitos, brevemente elencados na *Base,* de *lingua franca*, multiletramentos e atitude positiva do professor, também dispomos de todas as habilidades relacionadas à língua inglesa. Igualmente, abordamos as diferenças entre as habilidades destinadas ao espanhol em Galvão *et al.* (2021), apontando as especificidades da língua que são mencionadas no documento.

Após analisar as orientações sobre ensino de línguas estrangeiras dispostas na BNCC (Brasil, 2018) e, por conseguinte, no documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (Galvão *et al.*, 2021), verificamos uma intersecção entre as competências e habilidades listadas e o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Por isso, o seguinte capítulo foca nas potencialidades de uso das ferramentas digitais relacionadas ao ensino de línguas.

No Capítulo 3, intitulado “O uso de tecnologias digitais no ensino de línguas”, tratamos da relação entre a BNCC e as tecnologias digitais, na seção 3.1, em que há competências que abordam as TDICs e as práticas de linguagem contemporâneas. Também há uma competência específica de língua inglesa direcionando ao uso de tecnologias, às novas linguagens e à interatividade. De forma semelhante, existem habilidades que preveem a integração dos eixos da língua inglesa às textualidades digitais.

Como não há sugestões práticas na BNCC, na seção 3.2, discutimos alguns estudos propostos por diferentes autores acerca das possibilidades de ensino de línguas com a utilização das TDICs (Paiva, 2019; Beviláqua; Costa; Fialho, 2020; Estévez-Rionegro, 2024; Gomes Jr.; Silva, 2016). Em seguida, fizemos uma análise sobre as funcionalidades de uma série de ferramentas digitais. Há uma infinidade de ferramentas, com objetivos e *designs* diferentes, por isso, escolhemos algumas para descrever suas potencialidades pedagógicas.

Começando pelas plataformas digitais com fins educacionais (seção 3.2.1), há o *Google Classroom*, o ELO (Ensino de Línguas Online), o *Genially* e o *Padlet.* Dentre os aplicativos para ensino/aprendizagem de línguas (seção 3.2.2), há o *Duolingo,* o *Duolingo for Schools*, o *Babbel* e o *Busuu.* As plataformas digitais para criação de atividades gamificadas (seção 3.2.3), que descrevemos, são o *Kahoot!*, o *Wayground*, o *Wordwall* e o *Quizlet*. Já entre as plataformas digitais sem fins educacionais (seção 3.2.4), mas que podem ser utilizadas a depender das estratégias de ensino adotadas pelos professores, estão: o *Spotify*, o *Podbean*, o *YouTube*, o *Google Sites*, o *Blogger*, o *Canva*, o *Google Meet* e o pacote de ferramentas integradas ao *Google Drive*.

Todas essas ferramentas digitais são descritas em detalhes, visto que abordamos os recursos disponibilizados em cada uma delas. O tipo de acessibilidade (necessidade de *login*, versão *online* ou aplicativo baixado), a compatibilidade com diferentes dispositivos (*smartphone* e *PC*), a oferta de recursos gratuitos e pagos, as funcionalidades para docentes e as funcionalidades para estudantes também são listados no Apêndice B. A partir dessa exposição, pode-se compreender tanto as potencialidades de uso pedagógico como o funcionamento básico de cada recurso apresentado.

A utilização das TDICs, por si só, não garante uma coerência teórico-metodológica para a educação linguística. Por isso, precisamos adotar um posicionamento referente ao que entendemos por ensino/aprendizagem de língua estrangeira. É nesse sentido que, a partir das disposições dos documentos político-educacionais (Brasil, 2018; Galvão *et al.*, 2021) e das potencialidades pedagógicas das TDICs, como meios para efetivação dos princípios das metodologias ativas (Moran, 2018; Diesel; Baldez; Martins, 2017), discorremos, especificamente, sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira para estudantes brasileiros.

No Capítulo 4, intitulado “A competência comunicativa e o ensino de espanhol como língua estrangeira”, tratamos da concepção teórica de ensino de línguas que conduz nossa proposta. Entendemos as abordagens de ensino como um gradiente, no qual as abordagens tradicionais estão em um lado, possuindo baixo foco comunicacional, ao passo que as abordagens comunicativas estão do lado oposto, isto é, com um alto foco comunicacional. Nesse sentido, as principais diferenças que notamos estão nos papéis dos docentes e dos estudantes. Enquanto a ênfase está no conhecimento do professor nas abordagens tradicionais, nas abordagens comunicativas, ao contrário, o interesse está na interatividade por parte dos estudantes. Essas diferentes abordagens implicam em variadas concepções de ensino, de aprendizagem e de língua.

Por isso, em articulação às demandas educacionais contemporâneas brasileiras, entendemos que a abordagem comunicativa é o aparato teórico que pode conduzir nossa proposta pedagógica. Deste modo, discorremos sobre a competência comunicativa, visto que seu desenvolvimento é o objetivo principal das abordagens comunicativas. Na seção 4.1, apresentamos uma linha do tempo que demonstra as diferentes formulações de tal conceito.

A primeira definição de competência comunicativa diz respeito ao conceito de Hymes (1995 [1972]), o qual inclui as competências gramatical e sociolinguística. Nessa concepção, entende-se que a comunicação é influenciada tanto pelos aspectos da gramática quanto pelos contextos de uso. Posteriormente, Canale e Swain (1980) ampliam o conceito anterior, reconhecendo a existência da competência estratégica, e, depois, Canale (1995 [1983]) faz uma reformulação, adicionando a competência discursiva às demais. Isto é, com o passar do tempo, os

autores renovaram a ideia de competência comunicativa, entendendo que se trata de um conceito amplo e com relações internas complexas.

Da mesma forma, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) fazem uma reestruturação. Para esses autores, a competência comunicativa é constituída, de forma central, pela competência discursiva e, de forma circundante, pelas competências sociocultural, linguística, acional e estratégica. Esse entendimento aponta o papel essencial das textualidades em convergência com os demais aspectos.

Após alguns anos, Celce-Murcia (2007) reinterpreta algumas relações internas desse conceito, ainda que a autora mantenha as competências discursiva, sociocultural, linguística e estratégica. A competência acional é retirada e as competências formulaica e interacional são inseridas. O tópico formulaico diz respeito às construções cristalizadas na língua, por isso, se relaciona horizontalmente à competência linguística. Já os aspectos interacionais referem-se às particularidades de diferentes grupos, às formas de interlocução e aos comportamentos físico-mentais (gestos, silêncio etc).

Esse modelo conceitual de competência comunicativa demonstra que a busca pelo desenvolvimento das habilidades é multifacetada, incluindo diferentes aspectos além da língua e do texto, como a cultura, o comportamento, as artes, as relações histórico-geográficas, por exemplo. A autora também menciona a necessidade de utilizar materiais autênticos, em circulação, nas atividades de compreensão e, também, manter a autenticidade nas tarefas de produção.

Entendemos que a adoção do conceito de competência comunicativa de Celce-Murcia (2007), como base para o ensino de línguas estrangeiras, abre espaço para o emprego de diferentes recursos textuais multimodais em sala de aula, o que está diretamente relacionado à integração entre as habilidades comunicativas. Mais uma vez retomando as orientações da BNCC, entendemos que é necessário contemplar as habilidades, de diferentes eixos, de forma conjunta. Por isso, definimos que os projetos iniciam e terminam com tarefas integradoras, articulando o trabalho com textos orais e escritos, mesmo privilegiando as habilidades orais ao longo de todas as propostas.

Dessa forma, precisamos considerar as características relacionadas às particularidades do público brasileiro ao adquirir a oralidade em espanhol. Na seção

4.2, descrevemos as aproximações e os distanciamentos em relação aos aspectos fonético-fonológicos do português brasileiro e do espanhol. Também discutimos algumas das transferências realizadas, como a abertura das vogais médias, a neutralização das vogais átonas finais, a nasalização vocálica, a harmonia vocálica, o alongamento vocálico, a não fricativização de /b, d, g/, a ditongação da nasal em coda, a sonorização de /s/, a palatalização de /t, d/ e a vocalização de /l/ em coda (Brisolara, 2016a, 2016b; Quilis, 1993; Blank; Motta-Avila, 2020; Brisolara; Machry da Silva, 2020; Hualde *et al.*, 2010; Hualde, 2014; Câmara Jr., 1970; Bisol, 1981; Casagrande, 2004; Mazzaferro; Matzenauer, 2019; Cristófaro-Silva, 2014; Battisti; Moras, 2016; Collischonn, 2014). Já as transferências de aspectos suprassegmentais estão relacionadas, por exemplo, às palavras heterotônicas e à ressilabação por meio de epêntese em encontros consonantais heterossilábicos (Brisolara, 2016b).

De forma semelhante, entendemos que há questões ortográficas relacionadas à oralidade, por isso, fazemos uma comparação grafofônica entre o português e o espanhol, comparando o uso de <v, s, ss, z, c, ch, k, ç, cç, cc, xc, sc, x, j, r, rr, l, ll, lh, m, n, ñ, nh, h, gu, qu, y, w>, salientando semelhanças e diferenças na pronúncia. Também comparamos as ocorrências de acentuação gráfica, abordando a utilização de acento em oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas, pré-proparoxítonas (*sobresdrújulas*, em espanhol), os casos de acento diferencial e os monossílabos e os hiatos acentuados, em ambas as línguas. Além do mais, mencionamos o uso do acento grave e do sinal gráfico til em português, os quais não são verificados em espanhol.

Em resumo, nosso aparato teórico inicia pela verificação da legislação educacional, especificamente que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, incluindo as leis e a *Base Nacional Comum Curricular*. A partir das indicações da BNCC, seguimos com nossas considerações sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, descrevendo algumas de suas potencialidades e fragilidades pedagógicas. Então, indicamos a concepção de ensino de línguas que norteia nossa proposta, pautada em uma abordagem comunicativa, em consonância às necessidades previamente mencionadas.

No Capítulo 5, Metodologia, apresentamos o tipo de pesquisa, que se trata de um estudo qualitativo, de cunho pedagógico. Tendo em vista que nosso objetivo

geral é desenvolver materiais didáticos digitais em formato de projetos pedagógicos, constituídos por tarefas comunicativas em espanhol, que, por sua vez, são disponibilizados para os professores na plataforma digital *Español Vivo* (Ribeiro, 2026), delineamos o desenvolvimento desta pesquisa para a elaboração dos projetos pedagógicos.

Assim, cada projeto é planejado a partir de um campo semântico-lexical, o que denominamos *Temática,* sendo determinado a partir da leitura das habilidades da BNCC para tal ano letivo[4]. Com a definição do tema, criamos cinco tarefas que integram a prática das habilidades linguísticas de acordo com as intencionalidades das interações propostas.

Adaptando a proposta de Willis (2012) conforme as características de nosso estudo, cada tarefa contém três etapas principais: a *Pre-tarea*, o *Ciclo de la Tarea* e o *Enfoque en el Lenguaje*. Esses momentos indicam um planejamento didático que começa por atividades mais amplas, apresentando o tema e a preparação para a interação na *Pre-tarea*; segue com a prática da linguagem em si no *Ciclo de la Tarea*; e finaliza, de forma mais específica, com uma reflexão sobre os aspectos linguísticos no *Enfoque en el Lenguaje*.

Com relação à organização interna dos projetos, optamos pelo ordenamento de cinco tarefas. Dessa forma, a primeira tarefa é a mais ampla, apresentando o tema através de atividades que incluem a prática das linguagens escrita e oral. A partir da segunda tarefa, começamos a focar no desenvolvimento da oralidade, mas ainda em conjunto à leitura e/ou à escrita. A terceira tarefa é, exclusivamente, constituída por uma prática de cunho oral. Em seguida, a quarta tarefa também prevê uma atividade de oralidade com uma reflexão sobre aspectos de pronúncia. Por fim, a quinta tarefa volta a integrar todas as habilidades comunicativas, encerrando as atividades do projeto com um resultado final tangível, como uma apresentação, uma criação *etc*.

Para apresentar nossas elaborações, desenvolvemos uma ficha-modelo, em formato de quadro, que expõe todas as informações relacionadas aos projetos: título, tema, ano letivo, habilidades, conteúdos, objetivo geral, duração, *link* para

[4] As habilidades de língua inglesa da BNCC (Brasil, 2018) e, por conseguinte, de língua espanhola do documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (Galvão *et al.*, 2021) não mencionam temas a serem trabalhados. No entanto, há direcionamentos em relação aos gêneros textuais, aos conteúdos gramaticais e ao vocabulário, então, a partir disso, escolhemos temáticas que propiciam o desenvolvimento desses tópicos linguísticos-comunicativos.

material *online* e as tarefas (duração, objetivos, título, tipo, habilidades, resultados parciais ou final). Assim, cada projeto pode ser apresentado e discutido individualmente.

A partir da metodologia exposta, nossas questões norteadoras são: (a) na criação dos projetos, quais temas, conteúdos e objetivos comunicativos são pertinentes para cada ano letivo, considerando as habilidades previstas pelos documentos orientadores? (b) de que maneira as tarefas podem integrar a utilização das quatro habilidades comunicativas? (c) quais são os objetivos comunicativos e as atividades que devem compor as tarefas? (d) como uma tarefa focada na oralidade pode integrar a prática da pronúncia, incluindo as principais dificuldades apresentadas por brasileiros?

No que tange aos objetivos específicos, delimitamos: (a) definir os temas, os conteúdos e os objetivos comunicativos dos projetos, para cada ano letivo, considerando as habilidades elencadas pelos documentos educacionais; (b) verificar a maneira pela qual as tarefas podem integrar a prática das quatro habilidades comunicativas; (c) elaborar os objetivos comunicativos e as atividades no planejamento das tarefas em conformidade aos projetos; e (d) identificar os meios didáticos em que a pronúncia pode ser abordada em tarefas que envolvam a oralidade, principalmente, tratando das dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros.

Ao longo do Capítulo 6, intitulado “Elaboração dos projetos pedagógicos”, apresentamos, em detalhes, cada um dos projetos criados. Para isso, dividimos a discussão em seções, segundo os anos letivos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os projetos elaborados para o 6º ano, colocados na seção 6.1, funcionam como uma introdução à língua espanhola. Os temas escolhidos são a “identidade pessoal”, as “culturas hispânicas” e a “amizade e colaboração”. A partir deles, são propostas tarefas, respectivamente, para a compreensão de sua própria identidade, o reconhecimento do espanhol como uma língua global e o despertar do senso de amizade e colaboração respeitosa na escola.

Já os projetos dedicados ao 7º ano, discutidos na seção 6.2, dão prosseguimento com o trabalho com textualidades narrativas, focando nas expressões de pretérito. As temáticas abordadas são as “histórias pessoais”, os

“contos e lendas” e a “história e memória local”. Os conjuntos de tarefas objetivam, nessa ordem, o desenvolvimento de atitude empática diante de diferentes histórias de vida, a compreensão de narrativas por meio do contato com expressões culturais de lendas hispanoamericanas e a valorização da história da comunidade local.

Dentre os projetos criados para o 8º ano, apresentados na seção 6.3, são trabalhadas oportunidades para expressão de planos, previsões e possibilidades, por meio do uso de recursos linguísticos indicando o futuro. Os temas definidos são a “responsabilidade digital”, a “alimentação e saúde” e a “ecologia e meio ambiente”. Da mesma forma, tais planejamentos estabelecem a promoção de atitudes responsáveis e participativas em ambientes digitais, o fomento aos hábitos alimentares conscientes em relação ao cuidado da saúde física e mental e, por último, a discussão de problemas ambientais globais e locais, com foco na conscientização sobre atitudes respeitosas com o meio ambiente.

Para a criação dos projetos do 9º ano, situados na seção 6.4, foram colocadas práticas mais apuradas, tendo em vista a compreensão de pontos de vista e da linguagem persuasiva por meio da utilização de períodos compostos. As temáticas selecionadas foram os “direitos humanos e igualdade social”, as “identidades e consumo sustentável” e a “ciência e Inteligência Artificial”. Assim, os materiais didáticos almejam a expressão de opiniões relacionadas aos direitos humanos e à igualdade social, a análise crítica da relação entre as identidades e o consumo nas redes sociais, buscando uma conscientização para a sustentabilidade e, por fim, a verificação do impacto causado pela IA nas atividades escolares em uma perspectiva investigadora.

No Capítulo 7, exibimos a “Conclusão” da tese. Compreendemos que todos os objetivos propostos neste estudo foram alcançados. Conforme delimitam os objetivos específicos, (a) definimos todos os temas, conteúdos e objetivos comunicativos de acordo com as habilidades previstas para os ciclos letivos; (b) integramos a prática das quatro habilidades comunicativas nas tarefas, criando um modelo para organização interna dos projetos; (c) planejamos os objetivos comunicativos e as atividades das tarefas em consonância às características previstas para cada projeto pedagógico; e, finalmente, (d) identificamos estratégias para o tratamento da pronúncia em tarefas focadas em oralidade, direcionando para as dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros. Em síntese, desenvolvemos

os materiais didáticos digitais no formato de projetos pedagógicos, contendo tarefas comunicativas de espanhol.

Como perspectivas futuras, pretendemos divulgar esses projetos para os professores de espanhol, possivelmente, por meio de formação continuada e oficinas em escolas da rede pública. Também almejamos promocioná-los nas redes sociais, com a divulgação da plataforma *Español Vivo* (Ribeiro, 2026), e na publicação de estudos em periódicos acadêmicos. Por último, é possível aumentar a quantidade de projetos elaborados para os Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como expandir a ideia para os ciclos letivos do Ensino Médio.

2 A LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos a legislação educacional contemporânea no Brasil, detendo-nos no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Para isso, iniciamos pela promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), a Lei nº 9.394, de 1996. Em sua primeira versão, era assegurado o ensino obrigatório de uma língua estrangeira tanto no Ensino Fundamental (EF) quanto no Médio (EM). Além disso, uma outra língua podia ser ofertada, no nível médio, com caráter optativo. Foi no ano de 2005 que houve uma delimitação sobre esse componente curricular, já que a Lei nº 13.161 (Brasil, 2005) tornou o ensino de espanhol obrigatório com matrícula optativa aos estudantes do EM.

Passada mais de uma década, a educação brasileira sofreu uma reforma a partir da promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). Além da revogação da "Lei do Espanhol", de 2005, foi instituída a obrigatoriedade da língua inglesa nos currículos escolares. Também foi disposto que uma outra língua estrangeira, dando preferência ao espanhol, poderia ser incluída de forma optativa, a depender da disponibilidade dos sistemas de ensino.

Em 2018, foi publicada a versão final da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), sendo este um documento normativo contendo as especificações curriculares mínimas após a referida reforma educacional. Como a única língua estrangeira obrigatória é o inglês, há somente orientações acerca deste componente curricular na BNCC. Portanto, não há direcionamentos para outras línguas, ainda que o próprio documento mencione, na nota de rodapé nº 44, que: "Essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las" (Brasil, 2018, p. 246).

A partir desse contexto legal, a mobilização realizada por parte dos professores através do #FicaEspanhol gerou resultados positivos no estado do Rio Grande do Sul. Ainda em 2018, a PEC nº 270 foi aprovada e a oferta obrigatória de espanhol, com matrícula facultativa aos estudantes, tornou-se constitucional no estado.

Também no ano de 2018, foi aprovado, no estado, o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018). Esse documento normativo foi concebido a partir

das orientações da BNCC, portanto, apresenta competências e habilidades exclusivamente para a língua inglesa. A sua importância está na releitura das habilidades, visto que há adaptações para o contexto gaúcho e ampliações do que é disposto na maioria delas. Vale ressaltar que algumas habilidades não são reformuladas, mas não encontramos motivações ou justificativas para isso.

No estado, também há um outro documento com divulgação anual, denominado “Matriz de Referência da Rede Estadual”. A partir das habilidades propostas na BNCC, são apresentadas “sugestões de práticas” conforme os ciclos letivos. As propostas disponibilizadas dizem respeito ao desenvolvimento das habilidades em aulas isoladas[5], que são colocadas ao longo de três trimestres.

Em 2021, foi publicado o documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español*, uma colaboração entre o Escritório de Educação da Embaixada na Espanha no Brasil e o Instituto Cervantes. Nesse texto, é feita uma releitura dos eixos, das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades relativas à língua inglesa, nos Anos Finais do EF, para o ensino de espanhol. Ainda há informações adicionais, como “descrições da prática pedagógica” de cada uma das habilidades e, também, “conexão com o *PCIC*”[6], proporcionando sugestões tanto metodológicas como curriculares além das orientações provenientes da BNCC.

A seguir, na seção 2.1, tratamos detalhadamente das disposições colocadas na BNCC relacionadas ao ensino da língua inglesa. Para isso, separamos nossas colocações entre os Anos Finais do Ensino Fundamental, na seção 2.1.1, e o documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español,* na seção 2.1.2.

2.1 O ensino de língua inglesa na *Base Nacional Comum Curricular*

Com caráter normativo, a *Base* (Brasil, 2018) lista as competências, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que devem ser asseguradas ao longo de toda a Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil até

[5] Ainda que essas propostas sejam específicas para a língua espanhola, elas apontam para o tratamento pontual das habilidades, o que não condiz com a proposta deste estudo. Além disso, nossas sugestões de projetos pedagógicos não possuem caráter regional. Portanto, não discorremos, em maiores detalhes, sobre as orientações estaduais nesta tese.

[6] O *PCIC* é o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, s.d.). É um documento curricular sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação em língua espanhola, que define os objetivos e os conteúdos indicados para os níveis comuns de referência (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), tomando como base o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (*MCER*) (*Consejo de Europa*, 2002).

o Ensino Médio. Em nossa pesquisa, ao trabalharmos com língua não materna, analisamos o documento em relação à área das Linguagens e, em específico, à língua inglesa.

Nas seções subsequentes, apresentamos nossas considerações acerca dos apontamentos contidos na BNCC no que se refere ao ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental. Em seguida, discutimos o documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español.*

2.1.1 Os Anos Finais do Ensino Fundamental

As orientações sobre o ensino de língua inglesa começam na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo o único componente curricular da área das Linguagens nessa condição. Conforme menciona o próprio documento, esse período é bastante complexo, pois os estudantes precisam se adaptar a uma organização diferente dos conhecimentos em disciplinas com professores especialistas ao mesmo tempo em que individualmente estão passando da infância para a adolescência, entre outros fatores.

No que tange à área das Linguagens, sua finalidade é a promoção de práticas de linguagens, nas quais os estudantes possam expandir seus conhecimentos e experiências relacionados às artes, à corporeidade e às línguas (Brasil, 2018). A partir disso, é previsto que ocorra, nos Anos Finais do EF, o aprofundamento de tais práticas e, também, a aprendizagem do inglês.

Igualmente, são apresentadas as "competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental". Nelas, estão previstos (1) a compreensão das linguagens de modo geral, (2) a exploração das práticas de linguagem na vida social, (3) a utilização das linguagens para interação e (4) para a defesa de pontos de vista críticos, (5) o desenvolvimento da fruição estética em meio às linguagens e, por último, (6) a utilização de tecnologias digitais nas práticas sociais de comunicação. Como é possível perceber, as competências da área iniciam de forma mais ampla, mencionando as práticas de linguagem em geral, e finalizam com especificações sobre a fruição e o uso de tecnologias digitais. Em seguida, são colocadas as orientações referentes aos componentes curriculares, seguindo a ordem: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Na seção dedicada ao inglês, a *Base* traz alguns apontamentos teóricos, ainda que não mencione explicitamente quais são suas referências bibliográficas. O primeiro conceito diz respeito à função político-social da língua, abordando-a como *lingua franca*. Conforme o documento, a língua inglesa não deve ser vista como língua estrangeira, pois "[...] são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro [...]" (Brasil, 2018, p. 241). Assim, há uma tentativa de rompimento, pelo menos no plano teórico, com algumas tendências anteriores, como falante nativo, acurácia, proficiência e variedades linguísticas hegemônicas.

No entanto, conforme apontam Santana e Kupske (2020), há algumas incoerências paradoxais no documento. Ainda sobre a concepção de *lingua franca*, os autores discorrem que:

> Embora esse termo supostamente esteja desvinculado dos imperialismos, normalmente atribuídos ao termo língua estrangeira ou à adoção do padrão nativo como alvo de ensino, escolher a língua inglesa como **possibilidade única** pode revelar justamente uma **leitura imperialista**, impositiva do inglês frente às outras línguas dado o seu **perfil global** e ao seu **valor de mercado**. (Santana; Kupske, 2020, p. 162) **[grifos nossos]**

Assim, é indicado pelos autores que a própria política de obrigatoriedade de uma única e exclusiva língua não materna na rede educacional é inconsistente com a pluralidade de variedades e falantes contida no conceito de *lingua franca*. Além disso, a escolha por esta língua em específico levanta outros pontos: se o inglês é escolhido em razão da globalização, por que outras línguas amplamente utilizadas no mundo também não são asseguradas?

Nesse sentido, entra o “valor de mercado”, também pontuado por Santana e Kupske (2020). Além da língua do mundo globalizado, o inglês também é a língua do mercado, do mundo corporativo. Portanto, essa delimitação também parece ter uma motivação neoliberal, ainda que isso não apareça de forma explícita na BNCC e, anteriormente, na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

A adoção da concepção de *lingua franca* também é diferente dos outros documentos normativos e orientadores prévios, já que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998; 2000) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

(Brasil, 2006) adotavam o termo língua estrangeira[7]. Mesmo assim, os conjuntos de competências e habilidades mínimas, descritos nos quadros, "[...] mantêm uma organização de conteúdos muito semelhante à anteriormente trabalhada no ensino como língua estrangeira" (Santana; Kupske, 2020, p. 164-165). Portanto, é possível que as aulas de língua não materna sigam acontecendo de forma tradicional, pois o próprio documento dispõe de listas de aprendizagens que devem ser contempladas na disciplina.

Além disso, também são elencados outros dois pontos na *Base*: os multiletramentos e a atitude de acolhimento por parte dos professores. Novamente, de forma superficial e sem referenciação teórica explícita, esses dois tópicos são colocados ao longo de dois parágrafos. Ao discorrer sobre os multiletramentos, a BNCC evidencia as práticas ocorridas no âmbito digital e suas caracterizações multimodais e situadas contextualmente.

Em seguida, no que tange à atitude, é disposto que os recursos linguísticos fora do que é considerado padrão da língua inglesa devem ser acolhidos e legitimados pelos docentes, considerando primordialmente a inteligibilidade. No entanto, ao visualizar os objetos de conhecimento e as habilidades relacionadas à gramática, por exemplo, há uma classificação tradicional dos itens linguísticos: construções com presente simples e contínuo no 6º ano, com passado simples e contínuo no 7º ano, com futuro no 8º ano e o período composto (do tipo *if-clauses*) no 9º ano. Ou seja, não são colocadas tais formas "fora do padrão" do idioma[8], são privilegiados os conteúdos "canônicos" em ordem cronológica.

Em seguida, são definidos os eixos organizadores, a saber, Oralidade, Leitura, Escrita[9], Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. Os três primeiros eixos dizem respeito às práticas de compreensão e de produção das textualidades oral e escrita. Na Oralidade, é disposto sobre o trabalho com gêneros

---

[7] Cabe salientar que as duas primeiras versões da BNCC, elaboradas à época do governo de Dilma Rousseff, também adotavam o termo língua estrangeira, estando em consonância com as políticas anteriores. A alteração ocorreu na terceira versão do documento, já no governo de Michel Temer.

[8] Como exemplo desses recursos linguísticos, o documento cita a gíria *ain't* que funciona como uma forma de variação morfossintática em frases de negação, além das construções padronizadas na língua, como *isn't* ou, ainda, *aren't* (Brasil, 2018, p. 242).

[9] Esses três primeiros eixos da BNCC são nomeados de forma semelhante às quatro habilidades comunicativas, apresentadas pelo *MCER*. Cabe ressaltar que não se trata da mesma noção, pois, na BNCC, trata-se de uma proposta de organização curricular e, no *MCER*, diz respeito às atividades, ou seja, às ações praticadas pelos aprendizes. Em resumo, são palavras semelhantes, mas reportam aspectos conceituais diferentes.

orais, com situações com e sem contato face a face, com escuta e observação atentas, com comportamentos e atitudes no momento da interação e com recursos verbo-visuais.

No eixo da Leitura, são mencionados os gêneros verbais e híbridos, as "estratégias de reconhecimento textual", os "modos e objetivos" de leitura diferentes conforme as necessidades dos estudantes, a leitura crítica e a indicação da organização metodológica em pré-leitura, leitura e pós-leitura. Já o eixo da Escrita prevê a prática de planejamento, produção e revisão dos textos, o protagonismo autoral como prática social e a complexificação progressiva dos textos.

Os Conhecimentos linguísticos devem ser usados, analisados e refletidos em articulação aos eixos de práticas de linguagem mencionados anteriormente. O léxico e a gramática da língua devem ser observados pelo viés da adequação, da inteligibilidade e da variação linguística. O contraste e as comparações de semelhanças e diferenças entre o inglês, o português e outras línguas é igualmente evidenciado como uma possibilidade metodológica. Por último, o eixo da Dimensão intercultural coloca as questões relativas à compreensão de diferentes culturas e identidades, de papéis sociais e do desenvolvimento da chamada "competência intercultural".

Assim como na área das Linguagens, são previstas as "competências específicas de língua inglesa para o Ensino Fundamental". Em resumo, as seis competências referem-se, respectivamente, à identificação das identidades própria e de outrem num mundo com inúmeras diversidades, à comunicação em inglês através de diferentes meios e suas implicações, à identificação de semelhanças e de diferenças (sociais, culturais e identitárias) entre o inglês, o português e outras línguas, à elaboração de "repertório linguístico-discursivo" diversificado, à utilização de novas tecnologias em práticas de linguagem e ao conhecimento de aspectos culturais na língua inglesa. Como pode-se perceber, tais competências transitam em uma articulação entre os aspectos culturais, linguísticos, sociais e tecnológicos da língua inglesa.

A seguir, analisamos as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades expostos na seção de língua inglesa nos Anos Finais do EF. Para isso, colocamos nossas disposições sobre os 6º e 7º anos no Quadro 1:

Quadro 1: Resumo da seção de Língua Inglesa na BNCC - 6º e 7º anos

(continua)

Eixos	6º ano[10]	7º ano
Oralidade	**Interação discursiva:** (1) Interagir oralmente, empenhando-se na comunicação. (2) Coletar informações sobre familiares e convívio social com os colegas. (3) Solicitar esclarecimentos na situação de aula. **Compreensão oral:** (4) Reconhecer o assunto e informações principais através de cognatos e pistas contextuais. **Produção oral:** (5) Falar de si e dos outros, com auxílio do professor. (6) Planejar e apresentar uma fala sobre sua família, comunidade e escola.	**Interação discursiva:** (1) Interagir oralmente nas dinâmicas da sala de aula. (2) Investigar as histórias de vida dos colegas através de entrevistas. **Compreensão oral:** (3) Utilizar conhecimentos prévios para facilitar a compreensão auditiva. (4) Identificar determinados aspectos em textos narrativos ou descritivos. **Produção oral:** (5) Narrar histórias no passado em inglês, com mediação do professor.
Leitura	**Estratégias de leitura:** (7) Hipotetizar qual a finalidade de um texto. (8) Identificar o assunto principal, a partir da disposição do texto e de cognatos. (9) Identificar informações específicas em textos. **Práticas:** (10) Reconhecer a estrutura de dicionários bilíngues, objetivando a aquisição lexical. (11) Adquirir repertório lexical através da exploração de espaços virtuais. **Atitudes e disposições:** (12) Demonstrar interesse pelos textos a partir de sua visão na leitura.	**Estratégias de leitura:** (6) Verificar o sentido global de textos através da “leitura rápida”. (7) Identificar as principais informações por parágrafo do texto. (8) Correlacionar os parágrafos para entender o sentido global do texto. **Práticas:** (9) Ter um objetivo de leitura a partir de alguma informação desejada. (10) Realizar curadoria de textos digitais em inglês para seus estudos. **Atitudes e disposições:** (11) Compartilhar suas leituras a partir de opiniões e informações sobre diversos textos.

[10] A enumeração distribuída nas colunas dos Quadros 1 e 2 corresponde aos dígitos finais das próprias habilidades de Língua Inglesa elencadas na BNCC. Além disso, esses tópicos elencados são resultado da conjunção entre os objetos de conhecimento e as habilidades.

(conclusão)

Eixos	6º ano	7º ano
Escrita	**Estratégias de pré-escrita:** (13) Considerar diferentes temas e assuntos na estipulação de ideias. (14) Selecionar tópicos conforme a estrutura e o objetivo de cada texto. **Práticas:** (15) Produzir textos breves em inglês sobre temas cotidianos, a partir da mediação do professor.	**Estratégias de pré-escrita e escrita:** (12) Planejar como será a produção escrita a partir de um determinado contexto. (13) Compor a estruturação do texto, considerando a grafia e o formato necessários. **Práticas:** (14) Produzir textos sobre acontecimentos no passado, com mediação do professor.
Conhecimentos linguísticos	**Estudo do léxico:** (16) Adquirir léxico relacionado às expressões do cotidiano e da escola. (17) Adquirir léxico, em geral, relacionado ao cotidiano. (18) Identificar a pronúncia em palavras do inglês parecidas e diferentes do português. **Gramática:** (19) Usar o presente simples na identificação de pessoas e na descrição de rotinas. (20) Usar o presente contínuo na descrição de acontecimentos. (21) Identificar o uso do modo imperativo em atividades de cunho didático. (22) Usar o caso genitivo do inglês com a forma ˈ*s*. (23) Usar os adjetivos possessivos.	**Estudo do léxico:** (15) Adquirir léxico relacionado aos verbos no passado, às preposições de tempo e aos conectores textuais. (16) Perceber como são pronunciados os verbos do passado terminados em *-ed* no inglês. (17) Verificar a polissemia das palavras conforme o contexto em que são utilizadas. **Gramática:** (18) Usar os passados simples e contínuo de forma oral e escrita, empregando-os para colocar sequência e causalidade nos textos. (19) Diferenciar sujeito e objeto através do uso dos pronomes retos e oblíquos. (20) Usar o verbo modal *can* na descrição de habilidades tanto no presente quanto no passado.
Dimensão intercultural	**Inglês no mundo:** (24) Pesquisar sobre os países que têm o inglês como língua materna e/ou oficial. **Inglês no Brasil/na comunidade:** (25) Identificar usos do inglês no Brasil e na sua comunidade. (26) Problematizar itens culturais oriundos de países anglófonos presentes no Brasil e na sua comunidade.	**Inglês no mundo:** (21) Verificar o uso do inglês no mundo globalizado. **Comunicação intercultural:** (22) Conhecer variedades linguísticas, combatendo o preconceito. (23) Correlacionar a variação linguística às formas de pensar e de expressar o mundo.

Fonte: A autora com base em Brasil (2018).

A partir da descrição relatada no Quadro 1, podemos identificar algumas aproximações entre as disposições da BNCC sobre o 6º e o 7º ano dos Anos Finais. Ainda que o 6º ano tenha uma quantidade maior do que o 7º ano, o número é

bastante próximo, com um total de 26 e 23 habilidades, respectivamente. Ao compararmos o desenvolvimento dos eixos, também podemos perceber uma distribuição semelhante: Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural mantêm o mesmo número de habilidades, já Oralidade perde uma unidade e duas no que diz respeito ao eixo dos Conhecimentos Linguísticos no 7º ano.

Igualmente, vemos uma continuidade no desenvolvimento dos eixos ao longo dessas etapas. Na Oralidade, é fomentada a participação dos estudantes nas unidades temáticas de "interação discursiva", além de estabelecer estratégias nas habilidades da parte de "compreensão oral". Sobre a "produção oral", é esperado que os estudantes falem sobre si e pessoas próximas no 6º ano e sobre situações no passado no 7º ano.

Já no eixo da Leitura, as "estratégias de leitura" promovem atitudes para facilitar os momentos de compreensão leitora. Em seguida, as oportunidades de "práticas" envolvem a aquisição de repertório lexical no 6º ano e o estabelecimento de objetivos como forma de estimular a leitura em inglês no 7º ano. Com relação às "atitudes e disposições", é esperado o desenvolvimento do interesse e o compartilhamento de ideias a partir dos textos lidos.

Na parte da Escrita, as "estratégias de pré-escrita" são estimuladas no 6ª ano através da definição de temas e da estrutura dos textos; no 7º ano, essas unidades focam no planejamento antes e durante a escrita. As "práticas" solicitam a produção tanto de textos breves quanto de narrativas sobre o passado. É possível verificar que as habilidades de Escrita não são tão mencionadas pela BNCC quanto as habilidades nos eixos da Oralidade e da Leitura.

No que diz respeito ao eixo dos Conhecimentos linguísticos, a parte do "estudo do léxico" elucida a aquisição de vocabulário cotidiano e escolar no 6º ano e sobre o passado no 7º ano. Inclusive esses são os únicos momentos nos quais o tratamento da pronúncia é explicitado na BNCC, ou seja, com relação à pronúncia das palavras parecidas e do passado com verbos terminados em *-ed*. Nas habilidades de "gramática", é fomentada a utilização dos verbos nos presentes simples e contínuo, do modo imperativo, do genitivo e dos adjetivos possessivos no 6º ano; e dos verbos nos passados simples e contínuo, dos pronomes dos casos reto e oblíquo e do verbo modal *can* no 7º ano.

A menção à inteligibilidade retorna exclusivamente nas habilidades relativas à gramática, mas, em nenhum momento, é discutido do que se trata esse conceito no documento. Além disso, historicamente não existe um consenso para tal conceito entre os autores da área. Por exemplo, para Munro e Derwing (2015), o conceito de inteligibilidade representa o quanto uma determinada mensagem produzida pelo falante é compreendida pelo ouvinte, ainda que isso não esteja restrito a uma métrica.

Por último, no eixo da Dimensão intercultural, é explorado o "inglês no mundo" a partir do estudo sobre os países anglófonos no 6º ano e sobre o uso do inglês em meio à globalização no 7º ano. Também há, no 6º ano, o estabelecimento de aproximações na unidade "inglês no Brasil/na comunidade" e, no 7º ano, a promoção da "comunicação intercultural" através do reconhecimento da variação linguística. Esse último trecho corresponde ao único tratamento acerca das variedades linguísticas do inglês, o que nos parece incongruente com o próprio referencial sobre a concepção de inglês como *lingua franca*. O estudo sobre diferentes variedades e comunidades de falantes de inglês deveria perpassar todos os outros eixos e não somente ser um objeto de conhecimento dentro da Dimensão intercultural.

A seguir, dispomos do Quadro 2, no qual damos sequência às colocações da BNCC acerca dos 8º e 9º anos dos Anos Finais.

Quadro 2: Resumo da seção de Língua Inglesa na BNCC - 8º e 9º anos

(continua)

Eixos	8º ano	9º ano
Oralidade	**Interação discursiva:** (1) Solucionar mal-entendidos, marcar sua opinião e explicar informações, negociando sentidos através de paráfrases e justificativas. (2) Utilizar recursos linguísticos e, também, paralinguísticos nos momentos de comunicação oral. **Compreensão oral:** (3) Compreender globalmente textos do âmbito jornalístico, considerando a estruturação, o assunto principal e demais informações. **Produção oral:** (4) Produzir textos apropriados, com autonomia, sobre futuridade (previsões, possibilidades *etc.*).	**Interação discursiva:** (1) Utilizar recursos persuasivos necessários, a depender dos contextos, para comunicar-se de modo eficaz. **Compreensão oral:** (2) Reunir as principais ideias dos textos argumentativos através de anotações. (3) Verificar defesas e refutações de ideias em textos sobre temas sociais. **Produção oral:** (4) Apresentar oralmente pesquisas ou estudos com auxílio de recursos de forma autônoma.
Leitura	**Estratégias de leitura:** (5) Fazer inferências sobre tópicos implícitos, ampliando a construção de sentidos. **Práticas:** (6) Apreciar narrativas, conhecendo o patrimônio artístico-cultural em inglês. (7) Apreciar o patrimônio artístico-literário através de ambientes digitais. **Avaliação:** (8) Analisar textos e comparar perspectivas no exercício da reflexão pós-leitura.	**Estratégias de leitura:** (5) Identificar recursos persuasivos de convencimento em textos publicitários. (6) Diferenciar fatos e opiniões em textos argumentativos jornalísticos. (7) Identificar quais são os argumentos e quais são suas evidências. **Práticas:** (8) Verificar a qualidade e a veracidade de informações através da exploração de ambientes digitais. **Avaliação:** (9) Comunicar suas leituras dos textos da turma de forma respeitosa, verificando os posicionamentos do grupo, por meio da reflexão pós-leitura.
Escrita	**Estratégias de escrita e pós-escrita:** (9) Ponderar sobre as escritas (próprias e dos colegas), considerando os contextos situacionais dessas produções. (10) Revisar a escrita, fazendo as alterações necessárias para construir a sua versão final. **Práticas:** (11) Escrever, utilizando as estratégias anteriores, sobre projeções para o futuro.	**Estratégias de escrita:** (10) Compor argumentos, utilizando dados e evidências, bem como sequenciando-os de forma coerente. (11) Utilizar recursos persuasivos em textos publicitários de acordo com seus contextos. **Práticas:** (12) Escrever com auxílio do professor e dos colegas, a partir de temas de interesse social, demonstrando criticidade.

(conclusão)

Eixos	8º ano	9º ano
Conhecimentos linguísticos	**Estudo do léxico:** (12) Adquirir léxico relacionado a tópicos do tempo futuro. (13) Identificar os sufixos e prefixos mais utilizados em palavras do inglês. **Gramática:** (14) Usar os verbos no futuro para comunicar planos, expectativas e previsões. (15) Usar o comparativo e o superlativo dos adjetivos. (16) Usar os quantificadores *some, any, many* e *much*. (17) Usar períodos compostos por subordinação com o emprego dos pronomes relativos *who, which, that* e *whose*.	**Estudo do léxico:** (13) Verificar formas inovadoras de escrita nos gêneros digitais. (14) Usar conectivos (*linking words*) nos processos de argumentação. **Gramática:** (15) Usar tempos verbais adequados às orações condicionais (*if-clauses)*. (16) Usar os verbos modais *should, must, have to, may* e *might.*
Dimensão intercultural	**Manifestações culturais:** (18) Adquirir repertório cultural através da arte de diferentes culturas em inglês. **Comunicação intercultural:** (19) Investigar como os aspectos paralinguísticos são percebidos em diferentes culturas. (20) Analisar o que pode dificultar a compreensão mútua entre falantes de inglês provenientes de diferentes culturas.	**Inglês no mundo:** (17) Debater sobre o alcance do inglês mediado pela colonização dos continentes. (18) Verificar a utilização do inglês nos meios científico, econômico e político do mundo. **Comunicação intercultural:** (19) Compreender a comunicação intercultural em inglês, valorizando as identidades no mundo globalizado.

Fonte: A autora com base em Brasil (2018).

A diminuição no número de habilidades segue ao longo do 8º e do 9º ano, totalizando 20 e 19 habilidades respectivamente. A Oralidade mantém quatro habilidades em cada um desses dois anos e a Leitura cai para quatro, mas volta a subir para cinco. Já no eixo dos Conhecimentos linguísticos, seguem seis habilidades, mas diminui para quatro ao final do ciclo. A Escrita e a Dimensão intercultural são os únicos eixos que se mantêm sem alterações, seguindo com três habilidades em cada ano.

Mesmo diminuindo o número de habilidades, a sua progressão ainda é perceptível. No eixo da Oralidade, as habilidades de "interação discursiva" denotam a solução de mal-entendidos, a utilização de recursos paralinguísticos e, também, de recursos persuasivos. Sobre a "compreensão oral", inicia-se pelo trabalho global em textos jornalísticos no 8º ano e segue com textos argumentativos no 9º ano. Da

mesma forma, a parte de "produção oral" prevê uma maior autonomia, elencando produções sobre eventos no futuro e apresentações orais com recursos. Essas habilidades são requeridas sem a mediação do professor, demandando um posicionamento autônomo do estudante.

No que tange à Leitura, as "estratégias de leitura" envolvem a realização de inferências e o reconhecimento de mecanismos de ordem argumentativa. As "práticas" exigem a apreciação de textos artístico-literários e a verificação da autenticidade de informações veiculadas em ambientes virtuais. Em seguida, a "avaliação" demanda reflexões após as leituras e compartilhamento de ideias com a turma.

De forma semelhante, na Escrita, as "estratégias" enumeram o tratamento das produções no 8º ano e a composição e utilização da argumentação no 9º ano. Seguindo a mesma lógica, as "práticas" encaminham-se para a produção escrita de projeções para o futuro e, também, para a demonstração de criticidade sobre tópicos de cunho social.

Dentro dos Conhecimentos linguísticos, o "estudo do léxico" envolve itens relacionados ao futuro, como previsões e expectativas, e os sufixos e prefixos comuns do inglês no 8ª ano e, também, a escrita inovadora no meio digital e os conectivos no 9º ano. De forma alinhada aos eixos anteriores, as habilidades da parte de "gramática" buscam a utilização de verbos no futuro, do comparativo e do superlativo, de quantificadores e de pronomes relativos em períodos subordinados no 8º ano e, igualmente, de orações condicionais e de verbos modais no 9º ano.

Por fim, no eixo da Dimensão intercultural para o 8º ano, são elencadas a aquisição de repertório artístico através de "manifestações culturais" provenientes de diferentes culturas e a investigação sobre aspectos paralinguísticos e sobre fatores que dificultam a compreensão entre pessoas de diferentes culturas na parte de "comunicação intercultural". Já no 9º ano, devem ser exploradas as habilidades sobre a discussão do alcance do inglês no mundo e a utilização em áreas específicas, como a ciência, no tópico "inglês no mundo". Finalizando na "comunicação intercultural", há um direcionamento da atenção para a valorização das identidades em um mundo globalizado.

Nesse sentido, observamos que é possível fazer diferentes leituras da BNCC, que podem ser complementares entre si. A primeira diz respeito ao ordenamento

horizontal pelo tempo: se considerarmos a progressão das habilidades em inglês ao longo dos Anos Finais, é possível verificar uma certa complexificação dos conhecimentos elencados. Ao mesmo tempo, também existe uma correlação vertical, na qual os eixos organizadores correlacionam-se dentro de um mesmo ciclo letivo. Isto é, os próprios eixos podem tornar o ensino e a aprendizagem mais densos, visto que sugerem práticas de linguagem significativas e contíguas.

2.1.2 *La nueva BNCC y la enseñanza del español*

O documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (Galvão *et al.*, 2021), como mencionamos anteriormente, carrega uma releitura dos eixos, das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades de inglês para os Anos Finais do EF, direcionando-os para o ensino de espanhol. Quando é necessário, são feitas alterações em adequação às especificidades da língua. Nos demais casos, são dispostas as respectivas traduções do que está colocado na BNCC.

Além disso, o que é interessante no documento, é a presença de colunas complementares, como a *Descripción de la práctica pedagógica*. Nesta, os autores apresentam orientações metodológicas do que pode ser realizado em cada habilidade listada. Por exemplo, com base na habilidade "*Interactuar en situaciones de intercambio oral, demostrando iniciativa para utilizar la lengua española*" (Galvão *et al.*, 2021, p. 10), colocam a seguinte descrição prática:

> *Actividades que propician el intercambio de información sobre la identidad personal entre los/las estudiantes. Las preguntas se realizan respetando los turnos de palabra. Algunas de las preguntas que se plantean son, por ejemplo: ¿cómo te llamas?, ¿de dónde eres?, ¿dónde vives?, ¿cuál es tu teléfono móvil?, etc.* (p. 10)

Há tanto a descrição da própria habilidade, quanto um exemplo de uma possível prática pedagógica na qual tal habilidade é utilizada. Em seguida, na coluna *Conexión con el PCIC*, é colocado: "*1. Dar y pedir información: 1.1. Identificar 1.2. Pedir información 1.3. Dar información*" (p. 10). Assim, além de receber orientações sobre inúmeras possibilidades de situações didáticas, os professores têm acesso direto a quais conteúdos de língua espanhola essas práticas se referem. A seguir, detalhamos os aspectos que diferenciam o ensino de inglês e de espanhol a partir dos documentos curriculares.

Em relação às habilidades do 6º ano, encontramos algumas diferenças entre as disposições da BNCC sobre o inglês e do documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español*. As habilidades número 18 preveem a identificação de aspectos de pronúncia tanto em palavras semelhantes quanto diferentes entre as línguas. No entanto, na versão para o espanhol, são especificados alguns tópicos na *Descripción de la práctica pedagógica*, como o alfabeto, os sinais de exclamação e interrogação, a pronúncia de <ch>, <ñ>, <s>, <b>, o uso dos grafemas <h>, <ll> e <y> e, em específico, os fonemas /θ/, /r/, /ɾ/, /x/, /k/ e /g/.

As habilidades número 20 nos documentos indicam a utilização de formas gramaticais que mobilizam ações em progresso. No inglês, é colocado o tempo *Present Continuous*; no espanhol, não há um tempo verbal, mas existe a expressão *Estar + gerundio* (Estar + gerúndio) que funciona no mesmo contexto.

Em seguida, as habilidades número 21 retratam a identificação do uso do modo imperativo nos enunciados das atividades didáticas. Para o espanhol, é disposto que sejam trabalhados apenas alguns verbos nessa etapa, pois esse conteúdo é recomendado para o 9º ano. Em nota de rodapé no documento, é colocado que essa diferença ocorre em razão de que o imperativo é indicado para o nível A2, ao mesmo tempo em que os estudantes do 6º ano estariam começando o nível A1.

Por fim, as habilidades número 22 dispõem sobre o caso genitivo. No espanhol, não há uma forma equivalente ao *'s* do inglês. Dessa forma, o documento indica que as relações de posse podem ser descritas por meio dos adjetivos possessivos e, também, da preposição *de*, como exemplifica com a frase *el coche de María* (O carro de Maria).

No que se refere ao 7º ano, nas habilidades número 15, está previsto a aquisição do léxico relacionado aos verbos no passado. Na *Descripción de la práctica pedagógica*, são salientadas particularidades do espanhol ao mencionar quais tempos verbais devem ser estudados: o *pretérito indefinido* e o *pretérito imperfecto*. Essas indicações específicas não ocorrem na respectiva habilidade do inglês na BNCC.

As habilidades número 16 indicam o reconhecimento da pronúncia dos verbos regulares flexionados no passado. À diferença do inglês, essa habilidade não se aplica ao espanhol, visto que se refere às possíveis pronúncias da terminação *-ed*.

No entanto, há algumas características grafo-fônicas dos verbos irregulares no passado em espanhol nas quais o documento poderia fazer adaptações. Para exemplificar, temos os verbos terminados em *-ucir*, como *traducir* (traduzir), que possui flexões irregulares, como *traduje* (traduzi) no passado, ou seja, passam de <c> para <j> ou, ainda, do som [s] ou [θ] para [x].

Já nas habilidades número 17, é disposto sobre a verificação da polissemia das palavras de acordo com o contexto de uso. No caso do espanhol, a indicação é que seja trabalhada a *tilde diacrítica* em palavras monossilábicas para diferenciar, por exemplo, o pronome pessoal *tú* (tu) do possessivo *tu* (teu/tua).

As habilidades número 18, que tratam da utilização de tempos verbais no passado, também contêm especificações das línguas. Enquanto são previstos os passados simples e contínuo do inglês, seguem sendo indicados os pretéritos *indefinido* e *imperfecto* do espanhol.

Por último, como a habilidade 20, do inglês, indica a utilização do verbo modal *can* para expressar habilidades, o documento relacionado ao espanhol prevê que outras formas podem ser utilizadas para indicar habilidades e capacidades no presente e no passado. Por exemplo, é possível usar o verbo de forma direta em interrogações, como *¿Juegas al fútbol?* (Jogas futebol?), ou em afirmações, como *Sí, juego* (Sim, jogo).

Tendo em vista a etapa do 8º ano, as habilidades número 13 fazem menção à identificação de sufixos e prefixos na formação de palavras. O documento sugere que esses conteúdos sejam trabalhados no 9º ano. Além disso, é mencionado, em nota de rodapé, a impossibilidade de definir quais sufixos e prefixos são adequados a cada nível conforme descreve o *PCIC*.

As habilidades número 15 referem-se ao uso dos graus comparativo e superlativo dos adjetivos. Em relação ao espanhol, a *Descripción de la práctica pedagógica* dispõe que o comparativo é apresentado, geralmente, no 7º ano e o superlativo, no 9º ano.

Em seguida, as habilidades número 16 tratam do uso dos quantificadores. O documento descreve que, desde o 6º ano, são estudados os advérbios - por exemplo, *poco*, *bastante*, *demasiado* (pouco, bastante, muito), a distinção entre *muy* (muito) e *mucho* (muito) e, também, os *indefinidos* - por exemplo, *nadie*, *algo*, *ningún* (ninguém, algo, nenhum).

Por fim, as habilidades número 17 indicam a utilização de pronomes relativos na construção de períodos compostos por subordinação. O documento menciona que as *oraciones de relativo* (orações subordinadas adjetivas) e o uso dos pronomes *que* (que) e *donde* (onde) são trabalhados no 9º ano.

Nas seções relativas ao 9º ano[11], as habilidades número 15 abordam o emprego das orações condicionais. O documento informa que, no 8º ano, são trabalhadas as orações condicionais estruturadas em *Si* + verbo no presente + verbo no futuro, por exemplo, *Si no llueve, iremos a la playa* (Se não chove/chover, iremos à praia). No 9º ano, é apresentado o *condicional simple*, em formas regulares, como *escribiría* (escreveria), e irregulares, como *tendría* (teria). Já em níveis mais avançados, são estudadas as formas de expressar hipótese com orações iniciadas por *si* (se) que são acompanhadas pelos outros modos verbais, por exemplo, *Si hubiera salido antes, no habría perdido el autobús* (Se tivesse saído antes, não teria perdido o ônibus), que se estrutura em *Si* + verbo no subjuntivo + verbo no *condicional simple*.

Logo após, a habilidade número 16 do inglês, que trata do uso dos verbos modais, também sofre alterações. No documento para o espanhol, essa habilidade passa a expressar, de modo mais amplo, o emprego de recursos linguísticos de recomendação, necessidade, obrigação, probabilidade e proibição. A *Descripción de la práctica pedagógica* indica que, no 7º ano, sejam apresentadas formas de obrigação e necessidade, por exemplo, com as perífrases *Tener que* + *infinitivo* (Ter que + infinitivo) e *Deber* + *infinitivo* (Dever + infinitivo). Já a probabilidade e a hipótese podem aparecer com o *condicional* no próprio 9º ano. Por último, a recomendação e a proibição podem ser apresentadas junto ao imperativo, em correlação ao nível em que tal modo é trabalhado.

Cabe salientar que as maiores diferenças que encontramos ao comparar o texto da BNCC e o documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* são relacionadas ao eixo dos Conhecimentos Linguísticos, o que, de certa forma, é esperado em razão das particularidades vocabulares e gramaticais de ambas as línguas. Todos os demais eixos, a saber, Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão

[11] Este é o único ciclo que não possui uma das habilidades da BNCC. A habilidade número 3 não é colocada no documento, visto que a segunda habilidade é seguida pela quarta habilidade. Salientamos que não sabemos a motivação dessa ausência, justamente porque não há nenhum tipo de menção à tal habilidade: “(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo” (Brasil, 2018, p. 261).

Intercultural, que enfocam na textualidade, são apresentados de forma muito semelhante no documento, inclusive com traduções literais para o espanhol.

Também em função da semelhança, tanto a BNCC quanto o documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* possuem algumas habilidades que tratam das especificidades das práticas de linguagem em ambientes digitais. A seguir, no Capítulo 3, discorremos sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas. Para isso, verificamos o que a *Base* menciona em relação às práticas digitais de linguagem nas competências e nas habilidades. Logo após, verificamos a literatura correspondente ao uso de ferramentas digitais no âmbito do ensino de línguas estrangeiras.

Da mesma forma, *La nueva BNCC y la enseñanza del español* segue com uma escassa menção aos aspectos de pronúncia. Ainda que sejam mencionados alguns tópicos grafofônicos na seção referente ao 6º ano, eles são isolados e não consideram a aprendizagem ao longo de todos os Anos Finais do EF. Se compararmos com o tratamento do vocabulário e dos aspectos gramaticais, que, por sua vez, é espaçado e contextualizado aos eixos das textualidades oral e escrita, o ensino de pronúncia é colocado de forma superficial, isolada e não comunicativa.

Por isso, no Capítulo 4, tratamos do ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva comunicativa, que objetiva integrar todos os eixos da BNCC em uma visão pedagógica contextualizada. Além disso, discorremos sobre as especificidades acerca do desenvolvimento da oralidade em espanhol por brasileiros, bem como das transferências realizadas pelos falantes de português brasileiro.

3 O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, focamos nossa discussão no entrelaçamento entre o uso das tecnologias digitais da atualidade e o ensino de línguas estrangeiras. A partir da emergência das práticas digitais de linguagem nas últimas décadas, faz-se necessário incluir esse campo da comunicação dentre os saberes escolares em adequação às necessidades dos públicos-alvo que compõem a educação.

Assim, na seção 3.1, pontuamos as orientações contidas na BNCC (Brasil, 2018) acerca do uso das tecnologias digitais na área das Linguagens. Em seguida, na seção 3.2, discorremos, em específico, sobre o uso de ferramentas digitais no ensino de línguas estrangeiras.

3.1 A BNCC e as tecnologias digitais

O próprio documento da *Base* (Brasil, 2018) já colocou a necessidade de integrar as tecnologias digitais à educação. Nas "Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental", a última competência menciona especificamente a relação entre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e as novas formas de comunicação.

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (p. 65)

Nesse sentido, são enfatizados os usos críticos, significativos, reflexivos e éticos dessas tecnologias por parte dos estudantes. Portanto, podemos verificar que o uso das tecnologias digitais deve ser fomentado no Ensino Fundamental, em consonância às particularidades desta etapa.

No que se refere ao ensino de língua inglesa, nas “Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental”, há igualmente o direcionamento da atenção para o meio digital: “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (p. 246).

Nesta seção da BNCC, são pontuadas algumas habilidades específicas acerca dos usos do inglês aliados aos ambientes virtuais. Conforme pontuamos nos

Quadros 1 e 2 (seção 2.1.1), são mencionadas algumas habilidades, como: no 6º ano, a construção de léxico aliada à Leitura (habilidade 11) e a produção de textos em diversos formatos, inclusive digitais (habilidade 15); no 7º ano, a escolha de textos em fontes digitais confiáveis para estudo (habilidade 10); no 8º ano, o acesso e a fruição pela leitura de textos em ambientes virtuais (habilidade 07) e, novamente, a produção escrita de diversos textos sobre projeções futuras (habilidade 11); e, por último, no 9º ano, a exploração de ambientes digitais para informação e socialização (habilidade 08), a escrita de diversos textos de cunho social e crítico (habilidade 12) e o reconhecimento de novas formas de escrita típicas do meio digital (habilidade 13).

Em outras palavras, a necessidade de inserção das práticas digitais de linguagem é salientada e motivada pela BNCC, no entanto, não há sugestões de como fazê-la efetivamente em sala de aula. Por isso, na próxima seção, apresentamos uma literatura referente ao uso de ferramentas digitais no ensino de línguas estrangeiras.

3.2 As ferramentas digitais no ensino de línguas estrangeiras

A era digital proporcionou um espaço para a criação de uma infinidade de ferramentas e de novas formas de atuar nas diferentes esferas sociais. No âmbito da educação, Paiva (2019) apresenta um panorama temporal sobre a utilização de tecnologias digitais no ensino de línguas, relatando, também, suas experiências estudantil e docente. Num passado recente, segundo a autora, o uso das TDICs dava-se, principalmente, na digitação de textos, como avaliações escolares, na interação assíncrona, através de *emails*, e no ensino/aprendizagem em alguns poucos ambientes virtuais. Portanto, é possível perceber que existiam escassos modos de interação mediados pelas tecnologias computadorizadas.

Sobre o momento presente, a autora discorre que tal período é marcado pela conexão por banda larga e pelos equipamentos móveis, exemplificando que algumas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como os telefones fixos, estão perdendo espaço nas casas brasileiras, ao passo que outras como a televisão e o celular são amplamente utilizadas. Com relação às TDICs, menciona a utilização, com fins educacionais, de ferramentas de mensagem instantânea e de videochamada, plataformas de armazenamento de dados, *sites* que disponibilizam

corpora públicos, dicionários eletrônicos, aplicativos diversos, redes sociais, programas para escrita colaborativa e para criação de apresentações, jogos, rádios, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Todos esses recursos são usados com uma alta frequência tanto na educação quanto no trabalho e na vida cotidiana de estudantes e adultos, a depender de suas necessidades e condições sociais.

Refletindo sobre o futuro, Paiva (2019) faz uma lista de previsões acerca das tecnologias, dos hábitos e das experiências escolares. Por exemplo, ela crê na extinção da forma atual de constituição dos laboratórios de informática e, também, na ampliação de atividades assíncronas e da própria aprendizagem autônoma. Com a velocidade da inovação na era digital, as mudanças tendem a ser cada vez mais frequentes, possibilitando a criação de novas ferramentas e a atualização constante das próprias práticas educacionais digitais.

Assim, o professor de línguas deve estar atento às transformações e, principalmente, aos impactos[12] em sala de aula. Acreditamos que não se trata de extinguir as práticas tradicionais, mas de integrar novos modos de ensino/aprendizagem conforme as demandas e especificidades do público estudantil. No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, as ferramentas digitais podem ser um recurso valioso, visto que auxiliam na apresentação de amostras reais das línguas. De forma semelhante aos recursos físicos (jornais, revistas, livros didáticos, almanaques *etc.*), as publicações virtuais tendem a facilitar o acesso e o contato dos estudantes com tais registros na língua estrangeira e, quando são gratuitas, também facilitam o seu acesso, já que, diferentemente de muitos materiais físicos, não precisam ser impressos ou comprados pelo professor ou aluno.

Por isso, é necessário escolher as ferramentas e os recursos digitais de forma assertiva, estando em consonância aos objetivos do planejamento das aulas, do desenvolvimento das atividades didáticas e da averiguação dos conhecimentos mobilizada pelas avaliações. Há plataformas desenhadas especificamente para

[12] Os impactos do uso de telas têm sido amplamente estudados no Brasil e no mundo. A revisão sistemática de Santos *et al.* (2023) inclui 50 artigos que tratam da exposição às telas em relação à saúde mental em adolescentes. Dentre as associações encontradas, os autores discorrem que: o dispositivo mais utilizado pelos adolescentes é o *smartphone* e seu uso durante a semana diminui o bem-estar mental; o uso de mídias sociais também afeta o bem-estar, aumentando o risco de depressão entre meninas; somente a medida de "tempo de tela" pode não ser suficiente para investigar os efeitos da exposição, pois aponta-se que é necessário examinar os conteúdos disponibilizados e as interações com eles por parte dos adolescentes.

processos de ensino e de aprendizagem, como *Google Classroom*, *Moodle* ou *Khan Academy*. Estes espaços virtuais podem ser personalizados pelos docentes, através da criação de ambientes de interação, síncrona e assíncrona, e do compartilhamento e estruturação de conteúdos e de avaliações. A flexibilidade também é uma característica positiva, pois é possível realizar um trabalho integrado a outras plataformas com auxílio de recursos multimodais, na duração de tempo que for necessária, tendo-se acesso por diferentes dispositivos.

Já os aplicativos focados no ensino de línguas, como *Duolingo*, *Babbel* e *Busuu* utilizam a gamificação como uma estratégia para mobilizar o público-alvo e, também, promovem o aprendizado adaptativo, já que a progressão dos conhecimentos do usuário é utilizada como métrica para o ajuste das atividades. Eles tendem a apresentar diversos tipos de exercícios, como *quizzes,* preenchimento de lacunas e simulações de diálogos, com *feedbacks* instantâneos. Ainda que auxiliem no conhecimento do léxico e das estruturas gramaticais, não apresentam oportunidades de interações genuínas com outros falantes, o que pode ser um limitante na aprendizagem de línguas.

As plataformas desenvolvidas para criação de atividades baseadas na gamificação, como *Kahoot*, *Wayground* ou *Wordwall,* apresentam uma grande quantidade de personalizações e possuem um alto índice de atratividade. A utilização de mecanismos tipicamente presentes em jogos, como pontuação, ranqueamento e premiação, estimulam a atenção e a participação dos alunos frente às atividades disponibilizadas. Além da personalização de tais recursos, é possível inserir *feedbacks* sobre acertos e ter acesso a relatórios de desempenho em algumas plataformas. O acesso em diferentes dispositivos também possibilita a jogabilidade entre os estudantes em tempo real, dentro e fora de sala de aula.

As plataformas em geral, mesmo sem fins educativos, contêm recursos que podem ser utilizados nas aulas de língua. Os *podcasts* no *Spotify* ou *PodBean*, os vídeos no *YouTube* ou *Vimeo*, entre outros textos divulgados em jornais e revistas, os conteúdos com realidade aumentada no *Google Arts & Culture* e, ainda, a legendagem colaborativa no *Amara* ou *Dotsub*, por exemplo, apresentam as línguas em contextos reais e mobilizam a imersão cultural dos estudantes gratuitamente. A multimodalidade dessas plataformas promove o desenvolvimento integrado das quatro habilidades comunicativas (compreensão e produção oral e escrita),

permitindo que os aprendizes tenham contato com a língua em funcionamento e aprendam de forma espontânea.

Há, também, plataformas que visam a comunicação colaborativa, como *Zoom*, *Microsoft Teams* e *Google Meet*. Mesmo que não sejam desenhados para a educação, funcionam como meios de interação em tempo real, através de *chats*, videoconferências, ligações de áudio e fóruns. Esses espaços podem ser utilizados para discussões em pares ou em grupos, fomentando a colaboração ativa e a criação de comunidades por parte dos estudantes e dos docentes. O engajamento nessas situações de interação prevê tanto a exposição ao idioma quanto o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Sabemos que existe uma diversidade muito grande de recursos e de plataformas digitais que podem ser utilizadas com fins educacionais, no entanto, também existem alguns desafios a serem pontuados. A implementação das TDICs no ensino exige formação e conhecimento para o uso didático dessas tecnologias. É preciso que tanto a formação inicial quanto a continuada forneçam essas orientações, visando a inclusão digital dos professores dos diferentes níveis da educação. A partir disso, os docentes podem ter mais confiança ao integrar as TDICs em seus planejamentos e mediar, de forma qualificada, o desenvolvimento da língua estrangeira através desses recursos.

A questão da conectividade também deve ser pontuada. As escolas tendem a ter acesso à internet, mas, especialmente no que diz respeito à rede pública de ensino, a conexão não suporta a utilização simultânea por diversos aparelhos ou é, muitas vezes, limitada às funções administrativas. Então, essa inconsistência também prejudica o desenvolvimento das aulas, por exemplo, ocupando vários minutos somente para acessar um determinado recurso.

Outro desafio que encontramos na rede pública educacional brasileira é a acessibilidade. Há contextos educativos que possuem acesso a poucos dispositivos, como *desktops* (computadores de mesa), lousa digital ou projetor multimídia, o que prejudica a dinâmica e a gestão da aula. Algumas escolas contam com *Chromebooks*, como é o caso de escolas estaduais do Rio Grande do Sul, no entanto, esses equipamentos apresentam algumas limitações, como o fato de não conseguirem rodar aplicativos tradicionais de *desktops*. Outros lugares nem sequer foram contemplados com tais equipamentos. Além disso, o acesso a dispositivos

móveis, como celulares, é relativamente mais acessível, mas nem sempre há compatibilidade com alguns aplicativos e plataformas existentes. Para exemplificar, alguns celulares não fazem a leitura de *QR Codes*, o que dificulta o acesso a recursos digitais em alguns casos.

Em resumo, o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, quando planejado e mediado de forma assertiva, possui certas potencialidades que complementam àquelas relativas aos recursos tradicionais. O contato com materiais autênticos favorece o processo de ensino/aprendizagem de forma contextualizada, criando oportunidades de aprendizado intercultural através da língua estrangeira.

Além disso, o engajamento necessário no acesso aos diferentes recursos digitais promove a autonomia e a motivação dos estudantes, visto que eles precisam assumir uma posição de controle dos dispositivos e, também, de interlocutores. Nesse sentido, a colaboração entre os estudantes torna-se uma postura positiva de incentivo, já que é mobilizada por meio do compartilhamento de conhecimentos, por exemplo.

Caso a velocidade de criação de tecnologias digitais mantenha-se como acontece há alguns anos, a integração desses recursos à educação não será somente necessária como inevitável. É justamente por essa razão que devemos nos ater aos caminhos que estão sendo trilhados no ensino de línguas, fazendo o melhor uso didático possível dos materiais que estão à disposição.

A seguir, elencamos alguns estudos[13] que tratam do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de ferramentas digitais, com suas diferentes abordagens e finalidades. Assim, podemos refletir sobre a contribuição das TDICs no âmbito da pedagogia das linguagens.

Conforme mencionamos anteriormente, a colaboração é uma das características presentes no meio digital. Nesse sentido, dentre os espaços dedicados ao ensino de línguas, a plataforma ELO (Ensino de Línguas Online)[14]

[13] Optamos por textos que abordam a utilização de ferramentas digitais de forma ampla e diversificada. No Brasil, há inúmeros trabalhos acadêmicos que realizam um tratamento específico e detalhado das tecnologias, principalmente no ensino de inglês como língua estrangeira. Por exemplo, a dissertação de Alda (2013) trabalha com a aprendizagem móvel pelo celular, já a tese de Santos (2014) trata do desenvolvimento e implementação de uma *webquest* destinada a estudantes de Letras. Mais recentemente, em razão do período pandêmico, foram publicados diversos artigos, como os de Rabello (2021) e Silva e Santiago (2023), que discorrem sobre o ensino emergencial remoto de inglês no Ensino Superior e no Ensino Médio, respectivamente.

[14] O ELO foi criado e é coordenado pelo Prof. Dr. Vilson J. Leffa. A plataforma também conta com a participação de orientandos, bolsistas e professores filiados a diferentes instituições de ensino.

funciona como um sistema de autoria aberto, no qual os professores-autores podem criar seus próprios materiais, mas também reusar, revisar, remixar e redistribuir os Recursos Educacionais Abertos (REAs) já registrados por outros profissionais. Então, além da (re)produção de materiais, o ELO funciona como um repositório de atividades *online* e gratuito (Beviláqua; Costa; Fialho, 2020).

A propósito, várias outras plataformas, com e sem fins educativos, também podem ser utilizadas como recursos didáticos no ensino de línguas. Em geral, os materiais multimídia são flexíveis e podem ser utilizados em diferentes contextos educacionais. Estévez-Rionegro (2024), baseando-se em Vázquez-Cano e Martín-Monje (2014), apresenta uma seleção de recursos tecnológicos que podem ser úteis para o ensino/aprendizagem de línguas distribuídos em algumas categorias. Segundo a autora, as plataformas virtuais de aprendizagem, como *Moodle*, permitem a gestão de materiais e, também, o acompanhamento da evolução dos estudantes. Em segundo lugar, as redes sociais favorecem o estabelecimento de grupos ou comunidades e de diferentes formas de interação, através de mensagens instantâneas, por exemplo.

Os espaços de ensino/aprendizagem podem ser complementados com mundos virtuais e realidade aumentada. A saber, é sugerida a utilização da plataforma *OpenWonderland*, na qual é possível criar esses lugares virtuais. Outra categoria de recursos é relacionada aos *MOOCs* (*Massive Open Online Courses*). Algumas plataformas possuem uma infinidade de cursos abertos sobre os mais variados temas, incluindo o ensino de diferentes línguas.

Os blogues, por sua vez, podem ser configurados como repositórios colaborativos. Para isso, a autora sugere exemplos de plataformas como *Google Sites* ou *Blogger*. Da mesma forma, os aplicativos para dispositivos móveis podem ser utilizados com diversos objetivos, como contato com amostras autênticas das línguas e criação de projetos multimídia. Por último, o próprio *YouTube* possui uma versão com fins educativos, o *YouTube-Edu*. Nele, pode-se encontrar vídeos sobre conteúdos de diferentes áreas do conhecimento.

Gomes Jr. e Silva (2016) sugerem exemplos de atividades de compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa através de ferramentas digitais. Para o trabalho com a oralidade, é colocada uma sequência, dividida em quatro partes, em que trata da criação de receitas em formato multimodal. Parte-se da busca de

receitas diversas na língua estrangeira no *YouTube* e, num segundo momento, os estudantes devem compartilhá-las entre si, através de mensagens de áudio no *WhatsApp* ou outro aplicativo semelhante. Então, devem decidir em conjunto qual receita será utilizada na criação de seus textos multimodais. Nesse momento, também devem pesquisar sobre o vocabulário a ser utilizado, como os ingredientes e os marcadores de sequência.

Na etapa da produção oral, solicita-se que produzam um vídeo sobre a receita ou, então, que criem uma apresentação de *slides* narrada, através do *site UTellStory*, tendo como base as receitas que assistiram previamente. Por último, devem compartilhar suas criações no próprio *YouTube* ou em um blogue da turma e apreciar as produções dos demais colegas.

Dentre as outras sugestões, os autores também tratam de atividades escritas. A sequência começa pela investigação sobre biografias de pessoas influentes que os estudantes tenham interesse em *sites* específicos, como *Biography* e *Biography Online*. Na leitura desses textos, eles devem observar as características do gênero e seus elementos essenciais. Após, apresentam os resultados encontrados e decidem, em grupos, qual biografia será utilizada nos próximos passos.

Com a definição da personalidade a ser biografada, devem pesquisar sobre a vida de tal pessoa e utilizar o *Padlet* para reunir as informações encontradas em formato de mural, podendo conter imagens, textos, áudios *etc.* Em seguida, decidem quais informações devem ser incluídas na produção final. No momento da escrita final, devem criar um pôster virtual no *Smore*, retextualizando a biografia escrita em um formato multimodal. Ao final, o próprio *site* possui a função de “compartilhar”, possibilitando o acesso à criação dos estudantes.

O uso de tecnologias digitais no ensino de línguas pode ser compreendido no âmbito teórico da Aprendizagem de línguas mediada por computador (doravante CALL, do inglês, *Computer-Assisted Language Learning*). Segundo Warschauer (1996), essa perspectiva deu-se por meio de três fases: CALL behaviorista, CALL comunicativo e CALL integrativo. Ainda que elas não anulem-se entre si, cada fase adota diferentes visões acerca do computador no ensino.

> A história do CALL sugere que o computador pode servir a uma variedade de usos para o ensino de línguas. Pode ser **um tutor** que oferece exercícios de linguagem ou prática de habilidades; **um estímulo** para discussão e interação; ou **uma ferramenta** para escrita e pesquisa. Com o advento da

> internet, ele também pode ser **um meio de comunicação global** e **uma fonte ilimitada** de materiais autênticos. (n. p.) **[grifos nossos]**[15]

A fase CALL behaviorista compreendia o computador como tutor, ou seja, funcionava entregando, repetidamente, os materiais didáticos com exercícios, com o objetivo de que essa exposição repetitiva promovesse o aprendizado. Um dos sistemas desenvolvidos nesses moldes foi o PLATO, que trabalhava com aspectos de vocabulário e de gramática e com testes de tradução.

Conforme Warschauer (1996), com a rejeição das abordagens behavioristas e com a criação dos microcomputadores (ou computadores pessoais), emergiu uma nova fase, o CALL comunicativo. Baseando-se na comunicação autêntica, essa segunda etapa focava na utilização das línguas através de "enunciados originais", e não "pré-fabricados". Em alguns modelos o computador ainda era concebido como tutor, mesmo que os estudantes pudessem ter escolhas e certo controle; já em outros, o computador servia como estímulo, fomentando discussões e pensamento crítico. Por último, também houve a visão de computador como ferramenta, na qual eram incluídos processadores, corretores e editores de textos. Segundo o autor, a diferença entre as fases está na atuação, pois "[...] a linha divisória entre CALL behaviorista e comunicativo envolve não apenas qual software é utilizado, mas também como o software é utilizado pelo professor e pelos alunos" (n. p.)[16].

Na terceira fase, surge o CALL integrativo em meio à multimídia e à internet. Dentre as vantagens da multimídia e, por conseguinte, da hipermídia[17], estão a autenticidade do ambiente de aprendizagem, a integração entre as habilidades comunicativas e o controle dos estudantes sobre o ritmo de avanço (Warschauer, 1996).

---

[15] Tradução nossa do original: "The history of CALL suggests that the computer can serve a variety of uses for language teaching. It can be a tutor which offers language drills or skill practice; a stimulus for discussion and interaction; or a tool for writing and research. With the advent of the Internet, it can also be a medium of global communication and a source of limitless authentic materials".

[16] Tradução nossa do original: "[...] the dividing line between behavioristic and communicative CALL does involves not only which software is used, but also how the software is put to use by the teacher and students".

[17] Hipermídia é a ligação entre hipertexto e multimídia. Os *links* (ou hiperligações) que encontramos, por exemplo, ao longo de diferentes textos na internet são hipertextos. O meio digital também possibilita a mistura entre diferentes tipos de linguagem, como som, imagem e vídeo, e isso é o que se concebe como multimídia. Portanto, a hipermídia envolve a navegação através de diferentes mídias digitais. É possível encontrar mais informações sobre esses conceitos no *site* Infonauta, que está disponível em: https://infonauta.com.br/novas-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao/hipertexto-hipermidia-e-multimidia.

> Por fim, uma grande vantagem da hipermídia é que ela facilita o foco principal no conteúdo, sem sacrificar o foco secundário na forma da linguagem ou nas estratégias de aprendizagem. Por exemplo, enquanto a lição principal está em primeiro plano, os alunos podem ter acesso a uma variedade de links de fundo que lhes permitirão acesso rápido a explicações ou exercícios gramaticais, glossários de vocabulário, informações sobre pronúncia ou perguntas ou instruções que os incentivem a adotar uma estratégia de aprendizagem apropriada. (n. p.)[18]

As ligações entre diferentes tipos de conteúdos e mídias podem favorecer tanto a autonomia dos aprendizes, quanto a diversificação de amostras da língua estrangeira estudada. A internet em si também favorece a integração, funcionando como um meio de comunicação autêntica do estudante com diversos outros públicos. Nessa perspectiva, então, pode-se entender o computador como "um meio de comunicação global" e "uma fonte ilimitada de materiais autênticos". Por todo exposto, "[...] aqueles que utilizam a tecnologia computacional a serviço de uma boa pedagogia, sem dúvida, encontrarão maneiras de enriquecer seu programa educacional e as oportunidades de aprendizagem de seus alunos" (Warschauer, 1996, n. p.)[19]. Com isso, as ferramentas digitais devem ser utilizadas visando suas potencialidades pedagógicas como meio de aprendizagem e não como finalidade em si próprias.

A variedade de tipos, configurações e apresentações das TDICs favorece uma infinidade de abordagens didáticas no ensino de línguas. No âmbito das Metodologias Ativas[20], por exemplo, há certos princípios, como (1) a centralidade no estudante, que tem participação efetiva e ativa na aprendizagem; (2) a autonomia, que indica a adoção de uma postura crítica e construtiva por parte dos alunos; (3) a problematização da realidade e a reflexão, que oportunizam a relação entre os

---

[18] Tradução nossa do original: "Finally, a major advantage of hypermedia is that it facilitates a principle focus on the content, without sacrificing a secondary focus on language form or learning strategies. For example, while the main lesson is in the foreground, students can have access to a variety of background links which will allow them rapid access to grammatical explanations or exercises, vocabulary glosses, pronunciation information, or questions or prompts which encourage them to adopt an appropriate learning strategy".

[19] Tradução nossa do original: "[...] those who put computer technology to use in the service of good pedagogy will undoubtedly find ways to enrich their educational program and the learning opportunities of their students".

[20] Para Moran (2018), as metodologias ativas "[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida", bem como, "[...] num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações" (n. p.). Dessa forma, podemos entender que tais metodologias refletem a busca pela participação ativa dos estudantes em seus próprios percursos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, possibilitam uma multiplicidade de práticas pedagógicas, principalmente, se considerarmos a complementação entre atividades analógicas e digitais no âmbito escolar.

conteúdos escolares e o contexto social; (4) o trabalho em equipe, que indica a interação e a colaboração entre pares; (5) a inovação, que estabelece a necessidade de engajamento também por parte dos professores em novas práticas pedagógicas; e (6) o professor como mediador (provocador, curador e orientador), que compreende a importância de investigar sua própria prática e a sua atuação formadora e humana (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Em resumo, esses princípios podem contribuir, não só para atualizar, mas principalmente para transformar as práticas de ensino, consolidando a promoção de oportunidades de aprendizagem com foco no diálogo e na colaboração. Assim, todos os espaços escolares são ressignificados por uma perspectiva que objetiva a compreensão crítica da vida em sociedade.

A seguir, tratamos das funcionalidades de algumas das ferramentas citadas anteriormente, bem como dispomos de outras similares. Para isso, também sumarizamos, na mesma ordem, as ferramentas, o tipo de acessibilidade, as funcionalidades para docentes e as funcionalidades para estudantes, no Apêndice B. Algumas delas também são contempladas nas atividades didáticas apresentadas nesta tese, no Capítulo 6, demonstrando suas potencialidades para utilização pedagógica[21].

3.2.1 Plataformas digitais com fins educacionais

Nesta seção, apresentamos plataformas digitais que exibem funcionalidades específicas para fins educacionais. Dentre elas, estão o *Google Classroom*, que é uma sala de aula virtual, o ELO, que é um repositório de recursos educacionais abertos, o *Genially*, que é um editor de recursos digitais com foco em interatividade, e o *Padlet*, que é editor de painéis personalizados para interação. A seguir, descrevemos cada plataforma em detalhes.

O *Google Classroom* consiste em uma sala de aula virtual, na qual é possível compartilhar uma infinidade de materiais didáticos, aplicar diferentes tipos de atividades e avaliações e interagir através de comentários, de *emails* e do envio e recepção de arquivos. A plataforma possui ligação com outras ferramentas do *Google*, como *Drive*, Documentos, Planilhas, Apresentações e Formulários,

[21] Ainda que a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, proíba o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais em todas as etapas da educação básica, é permitido o uso para fins estritamente pedagógicos com orientação dos profissionais de educação (Brasil, 2025b).

facilitando a produção e o manejo de diferentes arquivos. Além disso, tem ligação com a Agenda, registrando as atividades, quando possuem prazos configurados, em suas respectivas datas de entrega. Dessa forma, reúne um conjunto de funcionalidades gratuitas que podem auxiliar o professor na gestão de materiais e de conteúdos fora da sala de aula física, bem como facilitar a organização dos estudos por parte do alunado.

Figura 1: Página de uma turma no *Google Classroom*



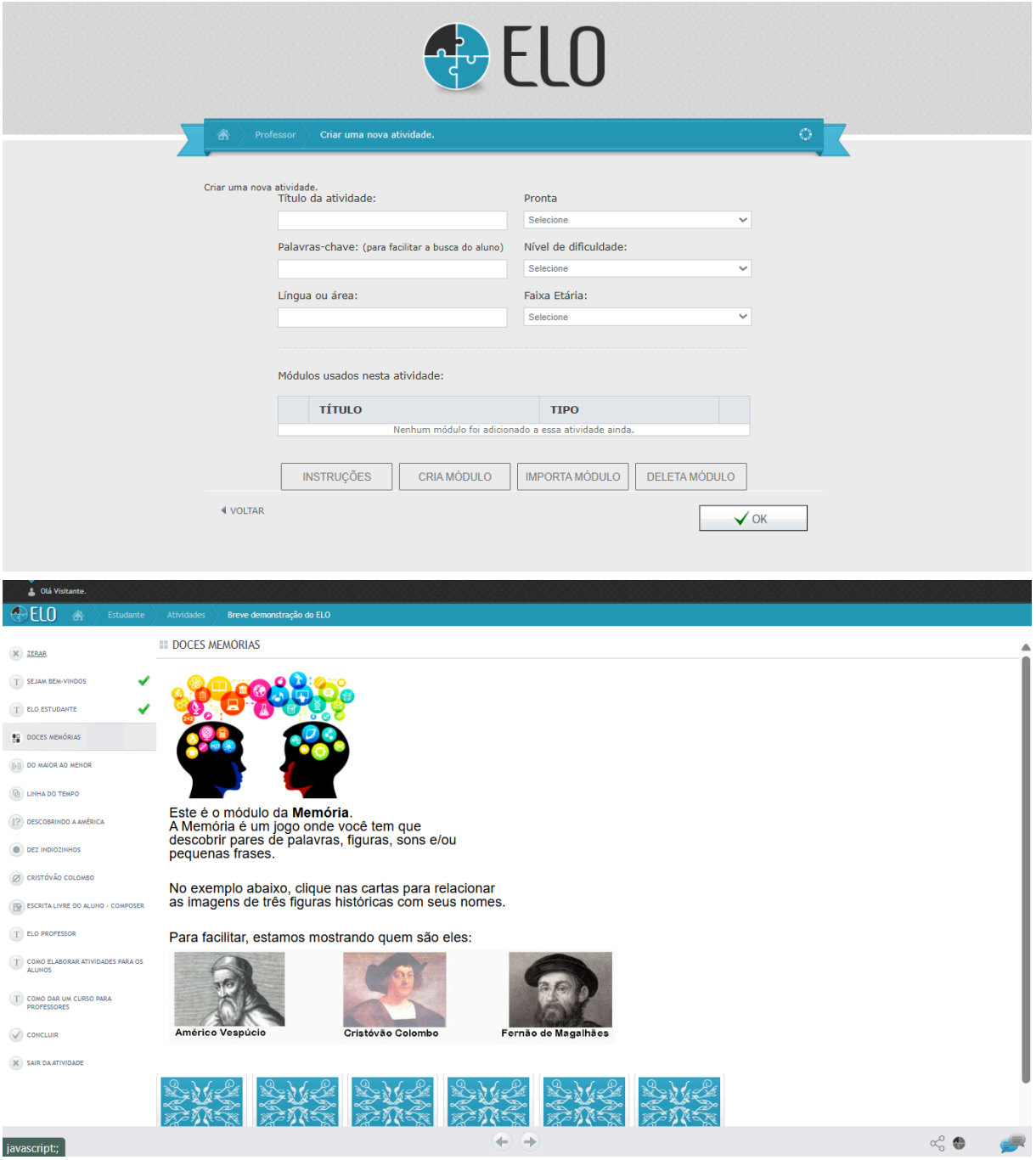
Fonte: *Google Classroom*.

Na Figura 1, pode-se ver a página inicial de uma turma criada no *Google Classroom*. No menu superior, encontram-se as opções “Mural”, “Atividades”, “Pessoas” e “Notas”, que indicam as diferentes páginas que constituem o espaço virtual da sala de aula. O “Mural” é o principal espaço para interação por meio de publicações. Já na guia “Atividades”, são listados os recursos colocados pelos professores, como atividades, perguntas e materiais. Em “Pessoas”, encontra-se a lista de participantes da turma e, em “Notas”, é colocada a pontuação das atividades, conforme a definição atribuída pelo docente ao disponibilizar as atividades.

Na plataforma ELO - Ensino de Línguas Online, pode-se acessar como visitante, estudante ou professor e sua utilização é gratuita. Para criar uma atividade, o professor define o título, as palavras-chave, a língua/área, o nível de dificuldade (fácil, médio ou difícil), a faixa etária (crianças, jovens, adultos ou todos) e os módulos.

Os módulos são as partes constituintes da atividade, podendo ser configurados como: “hipertexto” (adicionar texto escrito), “vídeo” (disponibilizar *link* para vídeo), “memória” (criar pares de cartas), “cloze” (adicionar texto com lacunas), “eclipse” (escrever em um campo fixo para completar espaços), “sequência” (dispor os segmentos em ordem), “quiz” (elencar questões de múltipla escolha ou dissertativas), “composer” (criar textos), “organizador” (relacionar hipônimos aos seus hiperônimos). Pode-se adicionar hipertextos iniciais e finais nos módulos, bem como *feedbacks* específicos. A seguir, colocamos a Figura 2.

Figura 2: Página de criação e página com atividade no ELO



Fonte: ELO.

Na Figura 2, é possível verificar a página de criação de atividades e, também, uma página de atividade no ELO. Assim, na primeira parte, o docente deve preencher os dados de identificação do recurso que está criando. Logo após, ao clicar em “Cria módulo”, os módulos podem ser criados conforme a ordem desejada, utilizando os modelos elencados anteriormente. Além disso, em “Instruções”, é possível deixar orientações para outros professores utilizarem a atividade; bem

como, em “Importa módulo”, pode-se adicionar algum módulo de uma atividade disponível no repositório, inclusive de outros professores-autores. Igualmente, há a opção de excluir alguma parte da atividade com o botão “Deleta módulo”. Após clicar em “Ok”, a atividade é publicada.

Na parte inferior da Figura 2, a página contendo uma atividade demonstra um exemplo de módulo de “memória”[22], na visão do estudante. Há um título, “Doces memórias”, uma imagem decorativa, um breve texto de explicação do módulo e um baralho das cartas que compõem o exercício de memória. Também é possível visualizar um menu lateral à esquerda, em que estão listados todos os módulos que compõem essa atividade.

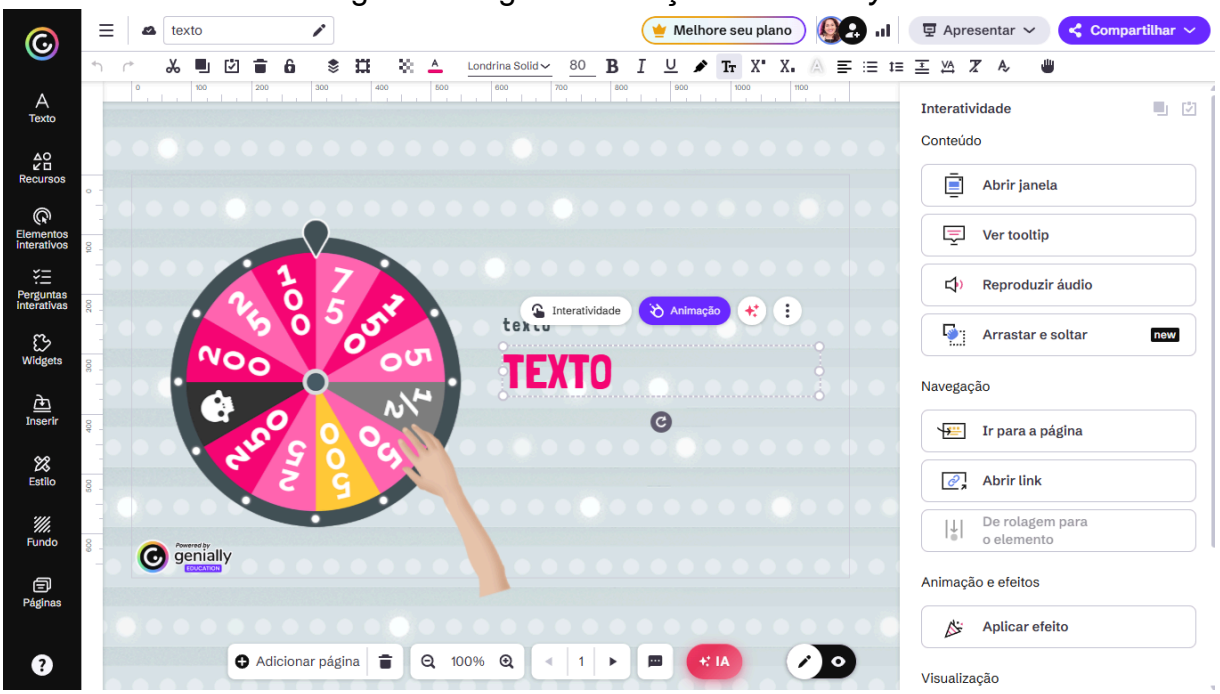
Segundo consta no próprio *site*, a criação de atividades somente pode ser realizada pelo computador, no entanto, os alunos podem acessá-las pelo celular. Outro ponto é que não há como testar a funcionalidade da atividade, nem verificar a sua aparência enquanto estiver *logado* como professor. É somente através do perfil do estudante que se pode verificar as atividades na íntegra. Uma funcionalidade que nos parece interessante é o relatório das atividades e cursos, visto que o docente tem acesso à identificação do nome do aluno e da data de realização, ao tempo levado para completar as atividades, à pontuação, à avaliação e à opinião do estudante sobre tal atividade. Assim, o professor pode, por exemplo, identificar os pontos positivos e negativos dos materiais desenvolvidos na plataforma para aprimorar suas próximas criações.

Outra plataforma que apresenta funcionalidades diversificadas é o *Genially.* A própria página inicial é bastante intuitiva. Seu diferencial está no foco na interatividade, já que qualquer elemento gráfico (texto, imagem, ícone) pode ser ligado à uma interação. Por exemplo, como ilustra a Figura 3, é possível adicionar uma interatividade de “Conteúdo”, na qual o clique em uma palavra gere a reprodução de um áudio ou a abertura de uma “janela” pequena, contendo informações e/ou outros elementos adicionais; ou, ainda, ao passar o *mouse* sobre tal palavra, ocorra a visualização de um *tooltip*, que é um balão de texto. Também existe a opção “Arrastar e soltar”, na qual um dos elementos da página é ligado a outro, assim, diferentes itens podem ser correlacionados.

---

[22] Esse módulo faz parte da atividade denominada “Breve demonstração do ELO”, disponibilizada pelo próprio criador da plataforma, o Prof. Dr. Vilson J. Leffa.

Figura 3: Página de criação do *Genially*



Fonte: *Genially*.

Ainda na Figura 3, mostra-se que dentre as interatividades de “Navegação” estão o direcionamento para uma outra lâmina do projeto, a abertura de um *link* de uma página na *web* e a rolagem até outra página do material criado. As interatividades de “Animação e efeitos” incluem o botão “Aplicar efeito”, que permite a adição de animações (como confetes, chuva, balões, aplausos, coração partido *etc.*) ao clicar ou ao passar o mouse sobre algum elemento na página.

Entre as interatividades de “Visualização”, existem as opções de “Ampliar” (ao clicar, amplia o ícone escolhido), “Mostrar” (ao clicar, revela um item oculto) e “Ocultar” (ao clicar, oculta um item aparente). Igualmente, pode-se adicionar uma “Animação” aos elementos, que são movimentos, como “Focar”, “Saltar”, “Girar”, “Zoom”, “Deslizar” e “Redemoinho”. Define-se, também, a direção e a velocidade do movimento e se aparece de forma automática ou com interação (clicar ou passar o *mouse*).

Além desses “Elementos interativos”, há outras funcionalidades para a criação de conteúdos digitais, como a adição de “Texto”, de “Recursos” (formas geométricas, ícones, ilustrações, gráficos), de “Stickers com efeitos” (emojis animados), de “Botões” (com ícones ou com texto), de “Perguntas” (atividades automatizadas de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso, de ordenação, de dissertação *etc.*) e de

“Widgets” (carrossel ou mosaico de imagens, menu de navegação entre lâminas, *flashcards*, dados, moedas, cronômetro *etc.*). Outra possibilidade, na plataforma, é a inserção de arquivos adicionais no projeto em criação, como imagens, vídeos ou áudios, e, até mesmo, outros conteúdos externos através de *links*, como mapas, publicações em redes sociais e demais páginas na *web*.

Em “Estilos”, define-se uma paleta de cores e as formatações de títulos, subtítulos e parágrafos. Em “Fundo”, é ajustado o plano de fundo com uma cor sólida ou com uma imagem, disponibilizada pelo *Genially* ou adicionada pelo usuário. Ao final, em “Páginas”, vê-se o ordenamento das lâminas criadas, sendo que elas podem ser reorganizadas, duplicadas ou excluídas. Para visualizar o projeto, é preciso publicar o conteúdo de forma pública e, só depois, apresentá-lo na tela. Mesmo com novas edições no projeto, o *link* para visualização do material mantém-se ativo.

Todas essas funcionalidades foram acessadas com gratuidade, mas há planos pagos com características adicionais: download dos projetos, compartilhamento em modo privado, outros modelos, definição de senha de acesso, entre outros. O plano “Edu Pro” custa US$7,00 por mês (cobrado em uma parcela anual de US$84,00) e o plano “Expert” custa US$10,00 por mês (cobrado em uma parcela anual de US$120,00). Também existem planos para grupos de docentes ou centros de ensino, como o “Genius”, que custa US$12,50 por docente ao mês (cobrado em uma parcela anual de US$150,00), e o “Edu 360”, que custa US$20,00 por docente ao mês (cobrado em uma parcela anual de US$240,00). Igualmente, existem planos para instituições maiores, como um *campus*, mas os valores são negociados diretamente com a equipe de vendas da plataforma.

O *Padlet* também é uma ferramenta que promove a interatividade entre os usuários. Nesta plataforma, podem ser criados diversos painéis digitais para promoção de atividades didáticas, visto que há uma gama de modelos predefinidos disponíveis. Há modelos de painéis para comunicados, *blogues*, resenhas, catálogos, quadros de tarefas, calendários, glossários, receitas, entre muitas outras possibilidades.

Figura 4: Página de criação do *Padlet*



Fonte: *Padlet*.

Para exemplificar, conforme demonstra a Figura 4, o modelo de “Relatório do livro” apresenta uma composição visual pronta para ser compartilhada e utilizada. No entanto, o docente pode fazer as devidas alterações, caso julgue necessário, modificando o título, a descrição, o ícone ao lado no título, o plano de fundo, a fonte, o formato das postagens (em colunas, grade, linha do tempo *etc*.), a classificação (arrastar e soltar, data da publicação, assunto ou aleatório), as permissões para comentar e reagir e o *link* de acesso.

No menu lateral, além das configurações mencionadas acima, estão os atalhos para compartilhar (através de *link*, *QR Code* ou arquivo baixado), para duplicar o mural, para verificar o andamento da atividade (isto é, as ações no painel) e para apresentar o conteúdo postado em *slides*. Da mesma forma, é possível "Adicionar favorito" (salvar o mural como favorito), "Marcar como modelo" (definir como um modelo de criação), "Congelar quadro" (não permitir edições), "Limpar publicações" (apagar as postagens) e atribuir "Livro de notas" (avaliar com uma determinada pontuação).

A plataforma apresenta uma aba com funcionalidades específicas para a atividade docente intitulada *Padlet TA*. Neste espaço, o professor pode realizar algumas tarefas simples, com auxílio da inteligência artificial, como criar uma imagem a partir da definição de uma descrição, do estilo e do tamanho, criar *QR Codes* ou *links* curtos personalizados ou, ainda, organizar "grupos inteligentes" (com

base numa lista de nomes com descrições pessoais dos alunos), fazendo com que os grupos sejam equilibrados.

Também são realizadas tarefas mais complexas, necessitando somente de breves delimitações acerca do "grau/ano", do "tópico de aprendizagem" e do "contexto adicional". A exemplo disso, a plataforma pode fornecer a elaboração de "plano de aula", de "apresentação", de "teste de múltipla escolha", de "planilha de trabalho" (lista de atividades), de "passagem de leitura" (texto didático de cunho explicativo), de "ideias de atividade em sala de aula" (atividades práticas isoladas), de "nivelador de texto" (reformulação de textos para uma linguagem adequada ao nível escolar) e de "rubrica" (quadro com critérios de avaliação).

O plano gratuito permite a criação de três *padlets*, o uso de memória de 20MB e os números de um usuário, dois minutos de gravação de vídeo e cinco minutos de gravações de áudio. O plano pago "Gold", que é o mais simples, custa R$24,90 por mês (ou R$159,90 por ano), incluindo: criação de 20 *padlets*, memória de 100MB, cinco minutos de gravações de vídeo e dez minutos de gravações de áudio. Há outros planos pagos, incluindo a criação ilimitada de *padlets* e o aumento nas quantidades de memória, de minutos de gravação e de usuários, inclusive, com opções para equipes, turmas ou escolas na própria página de vendas.

Nessa seção, apresentamos quatro plataformas que proporcionam diferentes funcionalidades pedagógicas entre si. Nesse sentido, os docentes podem empregá-las de forma individual, explorando seus recursos; ou, ainda, compor um planejamento de forma integradora, por exemplo, por meio da criação de um *escape room* no *Genially,* em que a passagem dos níveis correspondam à conclusão de outras atividades por meio do ELO, do *Padlet*, do *Google Classroom*, entre outros.

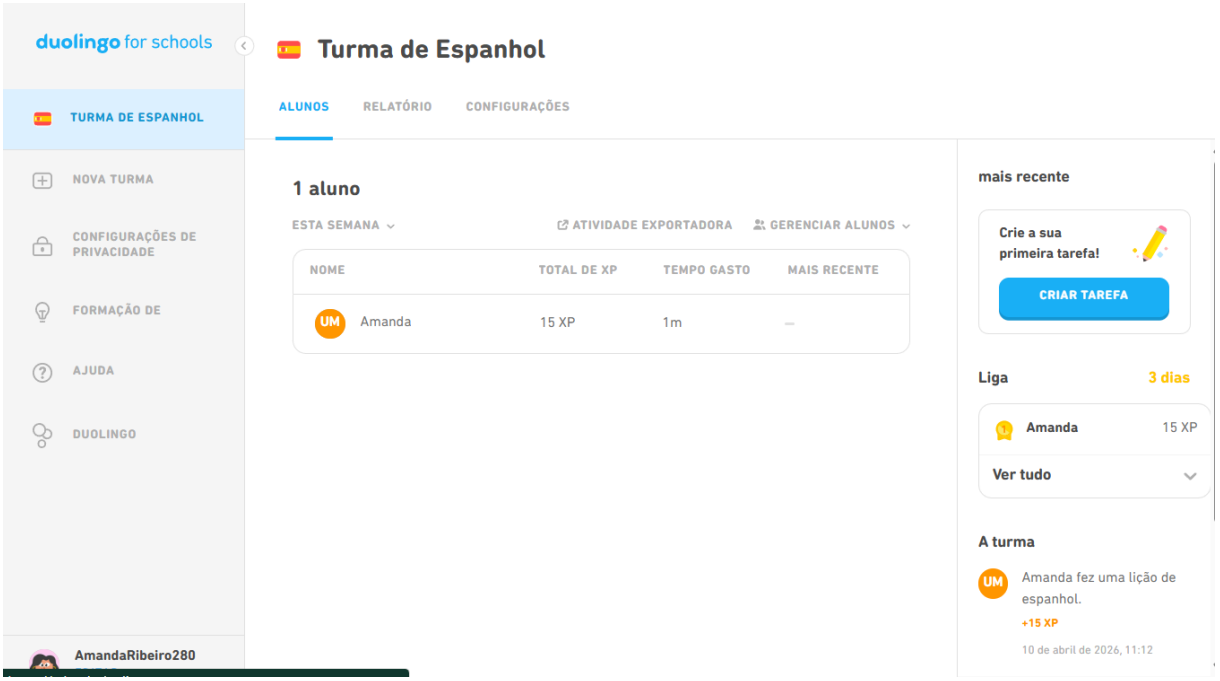
3.2.2 Aplicativos para ensino/aprendizagem de línguas

Nesta seção, apresentamos alguns aplicativos focados no ensino/aprendizagem de línguas. Cada aplicativo apresenta interface e funcionalidades próprias, portanto, dispõe de diversos estilos para diferentes públicos. Assim, o *Duolingo for Schools* e o *Duolingo* formam uma dupla de ferramentas complementares para promoção de ensino/aprendizagem de línguas de forma gamificada, ou seja, pode ser interessante para pessoas que gostam de mecânicas de jogos.

Já os aplicativos *Babbel* e *Busuu* não possuem gamificação, mas possibilitam interação real, além das atividades regulares. Dessa forma, essas ferramentas podem ser indicadas para pessoas que preferem aprender com oportunidades de interação. No *Babbel*, pode-se agendar uma vaga em aula com algum professor da língua-alvo; além de que, no *Busuu*, pode-se interagir com pessoas na comunidade virtual do aplicativo, oferecendo *feedbacks* sobre sua língua materna e recebendo sobre a língua estudada. A seguir, detalhamos os quatro aplicativos mencionados.

O *Duolingo for schools* permite que o professor crie turmas e determine tarefas, isto é, metas para os alunos. Pode-se definir a quantidade de pontos, o tempo de estudo, para qual turma se destina a tarefa, o período de início e de entrega e a quantidade de vezes (única, diariamente, dias úteis ou dia fixo na semana).

Figura 5: Página de uma turma no *Duolingo for Schools*



Fonte: [*Duolingo for Schools*].

Como é possível visualizar na Figura 5, na aba “Alunos”, consegue-se visualizar as estatísticas por estudante, ou seja, o total geral de pontos, o tempo total gasto e quantos pontos cumpriu na tarefa mais recente. Em um resumo na lateral da página, também pode-se ver quantos concluíram a tarefa mais recente, como está a classificação da Liga (competição entre os estudantes ao longo da semana) e as ações da turma (quando os estudantes completaram cada lição).

Na aba “Relatório”, visualiza-se o histórico de todas as tarefas e, também, o desempenho dos alunos nas tarefas finalizadas (percentuais de conclusão, de entrega com atraso e de não conclusão). Em “Configurações”, pode-se verificar o código, o *link* para acesso e as pré-definições de idioma ensinado e idioma falado pelos alunos e, igualmente, editar o nome da turma ou excluí-la, caso seja necessário. Os docentes também podem acessar uma formação específica, que se trata de um treinamento para utilizar o *Duolingo for Schools*.

Na versão para os estudantes, o estudo é organizado em seções temáticas e em unidades que, em formato de trilha, aumentam o nível de dificuldade dos exercícios. Cada unidade possui um número de lições que devem ser completadas para progredir na trilha. As lições, por sua vez, contêm os exercícios envolvendo as quatro habilidades comunicativas. Alguns tipos de exercício são: ler uma frase e completar as lacunas; escutar uma frase, selecionar e organizar as palavras em ordem; escutar uma frase e completar o diálogo com outra frase correspondente; combinar pares de áudio com a palavra escrita; e ler a frase e completar a lacuna por escrito. Esses exercícios alternam-se entre si no decorrer das lições e ficam mais “difíceis” ao final das lições, envolvendo a escrita de frases em espanhol. No entanto, essa prática com a língua é bastante controlada, visto que os vocábulos e as frases são repetidos, fazendo com que o estudante ative um mesmo conhecimento diversas vezes. Dentre as lições que tivemos contato, não havia oportunidades de práticas de linguagem livres na língua.

O *Duolingo* tem alguns diferenciais interessantes, como ouvir as palavras em diferentes vozes e sotaques, conforme clica-se nelas, quando estão na língua-alvo. Igualmente, ao passar o cursor nas palavras da frase escrita, pode-se ouvi-las e visualizar sua respectiva tradução. Após completar cada um dos exercícios, há *feedbacks*, em português, com mensagens de apoio para os acertos (por exemplo, “Correto!”, “Excelente!” e “Na mosca!”) e traduções das palavras/frases para o português.

Sobre os aspectos gráficos, há a barra de progressão (indicando a lição em andamento), a quantidade de “vidas” (na forma de corações), sendo que se pode errar até cinco vezes por dia, os botões para ouvir novamente, ouvir lentamente e “Não posso ouvir agora” em exercícios de compreensão auditiva e “Usar banco de palavras/teclado” em exercícios de escrita.

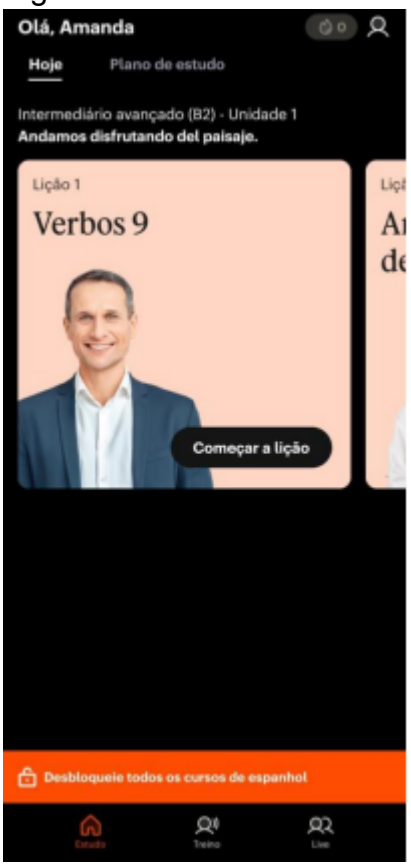
Dentre os mecanismos de gamificação utilizados na ferramenta, estão o número de dias de ofensiva (prática diária), o acúmulo de cristais para utilizar na loja (comprando vidas e superpoderes, como “bloqueio de ofensiva”, não perde a ofensiva alcançada se não jogar nas últimas 24h, e “poção de XP”, duplica o número de pontos por 15 minutos), as missões do dia (por exemplo, ganhar um determinado número de pontos), as conquistas (são metas cumpridas, por exemplo, para ter a conquista “Sabe-Tudo” é preciso ganhar 100 XP) e as medalhas (ganham-se conforme o desempenho nos desafios do mês). Essas mecânicas podem motivar a prática diária no *Duolingo*, principalmente através da “competição” entre os jogadores-aprendizes.

Os planos pagos incluem vidas ilimitadas para jogar, revisão de erros, não visualização de anúncios *etc.* O plano mensal custa R$69,90, o plano anual custa R$37,49 por mês (cobrado em uma parcela de R$449,90) e o plano "Família" custa R$54,16 por mês (cobrado em uma parcela de R$649,90).

Outro aplicativo focado no ensino de línguas é o *Babbel*. Após fazer o cadastro no *site* ou no *app*, escolhe-se o idioma e o nível de proficiência. É possível fazer um teste de nivelamento ou começar pela unidade inicial. De qualquer forma, somente é permitido, na versão gratuita, o acesso a uma única lição por língua estrangeira. Após essa prática, somente é possível repetir a mesma lição ou, então, revisá-la através da leitura, da escrita ou da fala. No espanhol, tivemos acesso a 19 exercícios sobre saudações. Já no inglês, observamos 21 exercícios e, no caso do italiano, 18 exercícios. Os três idiomas apresentaram tanto atividades quanto vocabulário muito parecidos.

Dentre os tipos de atividades elencadas, estão: adivinhar o significado de uma palavra; unir a palavra com seu sinônimo e ouvi-la de forma isolada; formar palavras, sequenciando suas letras; ler o trecho de um texto e escolher a resposta adequada; organizar trechos de uma frase; unir a frase com seu sinônimo e escutar um exemplo de uso; ouvir uma frase e gravar a sua produção; e escolher a opção que corresponde à lacuna na frase e/ou no diálogo, apoiando-se ou não no áudio. Quando uma opção errada é marcada, ela é destacada na cor vermelha e pode-se tentar novamente até acertar.

Figura 6: Página inicial do *Babbel* no *smartphone*



Fonte: *Babbel*.

Conforme ilustra a Figura 6, na barra inferior no aplicativo, são apresentadas as lições na aba “Estudo” e, na aba “Treino”, são dispostas uma lista com vocabulário estudado, uma lista com três *podcasts* sobre temas diferentes e com diversos episódios, uma lista com várias situações comunicativas para exercitar a escuta e a fala e, por último, uma lista com dicas gramaticais e exemplos de uso. Na aba “Live”, encontra-se a programação de aulas ao vivo, mas o aplicativo não permitiu que pudéssemos reservar alguma vaga, provavelmente, por utilizarmos a versão gratuita.

Os planos variam conforme a quantidade de meses de assinatura, mas todos eles são pagos em uma única parcela. Dentre as opções mostradas no aplicativo, o plano trimestral custa R$54,97 por mês (cobrado em uma parcela de R$164,90), já o plano semestral, R$37,48 por mês (cobrado em uma parcela de R$224,90). Por último, o plano anual custa R$27,49 por mês (cobrado em uma parcela de R$329,90).

O *Busuu* também é outra ferramenta para aprender línguas. É necessário fazer *login* e, logo após, escolhe-se o idioma e o nível de proficiência. Para escolher a proficiência, pode-se fazer um “teste de colocação” para descobri-la ou coloca-se direto o nível correspondente. Após definir o nível, deve ser escolhida uma “meta diária de estudo”, de 5 a 20 minutos, por exemplo, que indica o tempo de prática diária. Em seguida, o aplicativo já disponibiliza a primeira lição de estudos.

Figura 7: Página inicial do *Busuu* no *smartphone*



Fonte: *Busuu*.

Na aba "Aprender", o estudo é organizado ao longo de módulos, sendo que cada um tem um número variável de lições. Conforme mostra a Figura 7, o “Módulo 1” dispõe de um conjunto de cinco lições. Há lições que tratam da audição, da leitura e da escrita de palavras e frases, em conjunto, e outras que avaliam a produção oral, com *feedbacks* personalizados gerados por inteligência artificial, mas limitados a duas vezes na versão grátis. Ao final, há o “ponto de verificação”, que é um teste de conhecimentos para desbloquear o módulo seguinte.

As atividades elencadas nas lições envolvem: o preenchimento de lacunas com opções pré-definidas e, também, com a escrita de palavras; a escolha entre verdadeiro ou falso para a correspondência entre frases; a união de pares de frases com significado semelhante; a audição de frases acompanhada pela sua forma escrita em espanhol e em português; a organização de vocábulos a partir de um dado áudio; a interpretação do conteúdo do áudio, indicando qual frase melhor descreve tal situação; e, a escrita ou fala de respostas livres para uma determinada pergunta que são avaliadas por falantes nativos na comunidade do aplicativo.

Várias das atividades que tratam da compreensão auditiva não só mostram o áudio, mas vídeos de diferentes pessoas falando. Isso nos parece interessante, porque o estudante tem acesso tanto ao som quanto à visualização de sua articulação facial. Também há *feedbacks*, em português, toda vez que se completam as atividades, explicando as palavras, as expressões e os contextos em que se utilizam. Igualmente, é possível dar e receber *feedbacks* na “Comunidade”, ajudando com seu conhecimento em português e sendo ajudado por falantes de espanhol.

Além disso, de vez em quando, aparecem “conselhos” entre as atividades, explicando como funcionam alguns aspectos gramaticais. Por exemplo, em nossa experiência utilizando o aplicativo, apareceu-nos um conselho sobre a utilização dos verbos *cuesta/cuestan* (custa/custam) e *resulta/resultan* (resulta/resultam) que são semelhantes ao verbo *gustar* (gostar), no sentido de que somente possuem uma forma no singular e outra no plural, em determinados contextos, que são flexionados em conformidade ao complemento. É o caso apresentado na frase: *Me resulta difícil hablar en español, pero no me cuesta entender* (literalmente, “Resulta-me difícil falar em espanhol, mas não me custa entender”).

Na barra inferior mostrada na Figura 7, também há outras abas, como “Revisar” (tratando de vocabulário e de gramática), “Premium” (com a oferta dos planos de acesso pago ao aplicativo), “Comunidade” (espaço para envio de *feedbacks* e para encontrar “amigos” falantes da língua-alvo) e “Perfil” (definição de foto de perfil, verificação do progresso individual e dos *feedbacks* dados e recebidos). Além disso, há a opção de acessar outros cursos específicos na língua estrangeira, como “Espanhol para viagens”, mas somente através do plano pago. Na versão *online* disponibilizada no *site* do *Busuu*, existem essas mesmas abas, mas em *layout* específico para PC.

Os valores dos planos de acesso variam conforme a duração do pacote. No aplicativo, por exemplo, o plano de um mês custa R$22,50, já o plano semestral custa R$16,82 por mês (cobrado em uma parcela de R$100,90) e o plano anual, R$11,25 por mês (cobrado em uma parcela de R$134,99). É possível fazer um teste grátis da versão paga pelo prazo de 7 dias, antes de efetivar o pagamento dos planos semestral ou anual.

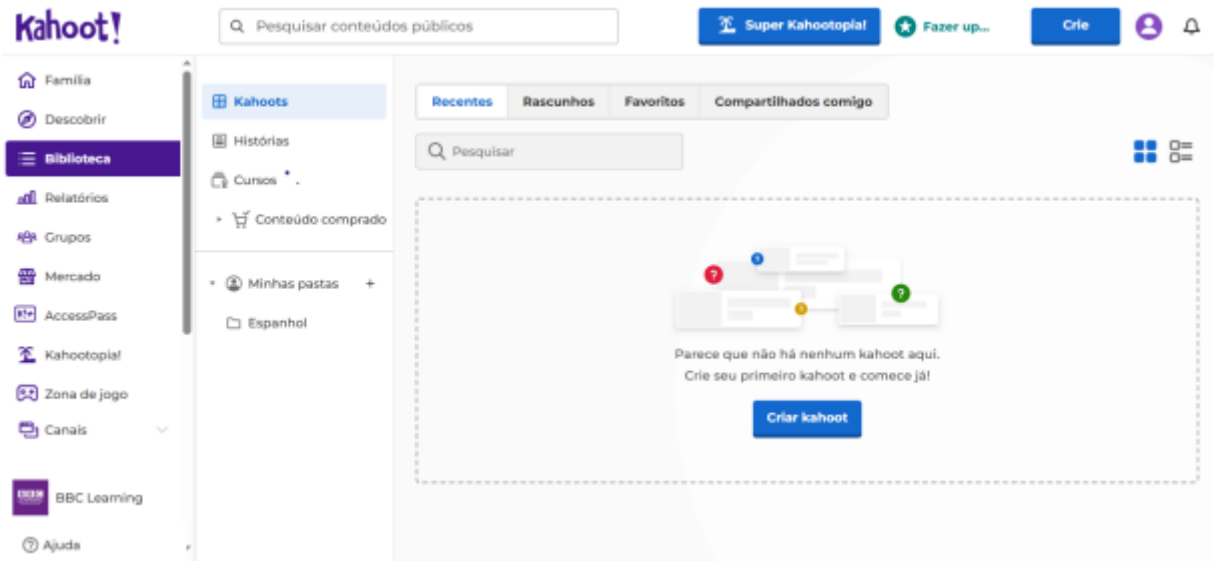
Em resumo, os aplicativos para ensino/aprendizagem de línguas apresentados dispõem de características específicas e sua utilização depende das escolhas particulares dos usuários. Dentre eles, entendemos que o *Duolingo* é o aplicativo mais acessível ao público estudantil, em razão da quantidade de atividades disponibilizadas de forma gratuita. Ao mesmo tempo, pode funcionar como uma ferramenta de acompanhamento para os professores, visto que o *Duolingo for Schools* reporta o desempenho das turmas.

3.2.3 Plataformas digitais para criação de atividades gamificadas

Existem diversas plataformas digitais que focam na criação de atividades gamificadas. Nesta seção, apresentamos algumas ferramentas que oferecem uma gama de mecanismos de gamificação para criação de recursos pedagógicos digitais, como o *Kahoot!*, o *Wayground* (antes denominado *Quizizz*), o *Wordwall* e o *Quizlet*. Essas plataformas permitem, por exemplo, a criação e o compartilhamento, síncrono e assíncrono, de questionários, apresentações, jogos, avaliações *etc*.

Na plataforma *Kahoot!*, o professor pode criar um *kahoot*, que são atividades curtas, uma “história”, que são sequências de textos e outros arquivos, e/ou um "curso", que são sequência de atividades organizadas em módulos. No primeiro caso, é possível criar, na versão paga, um *kahoot* a partir de PDF, de slides ou de assuntos; na versão gratuita, pode-se utilizar um modelo pré-definido ou criar um *kahoot* totalmente novo.

Figura 8: Página inicial do *Kahoot!*



Fonte: *Kahoot!*

Ao criar um *kahoot*, define-se o título e a descrição, a imagem de capa, a visibilidade (público ou privado), a pasta em que deve ser salvo (dentro do próprio *site*), o idioma, o "limite de tempo" e a pontuação, que pode ser "padrão", "pontos duplos" ou "nenhum ponto". Na versão gratuita, também escolhe-se o tipo de pergunta entre quiz, que são perguntas de múltipla escolha, e verdadeiro ou falso, que apresenta essas duas opções. Na versão paga, existem outros tipos disponíveis, como resposta curta (responder com um texto curto), controle deslizante (optar em uma escala de números definidos), largar marcador (marcar um local em uma imagem), puzzle (dispor respostas em ordem), enquete (coletar respostas) e escala (escolher opção na escala). Após definir essas configurações, o *slide* está pronto para ser preenchido com a pergunta em si, um arquivo complementar (caso seja necessário) e as respostas.

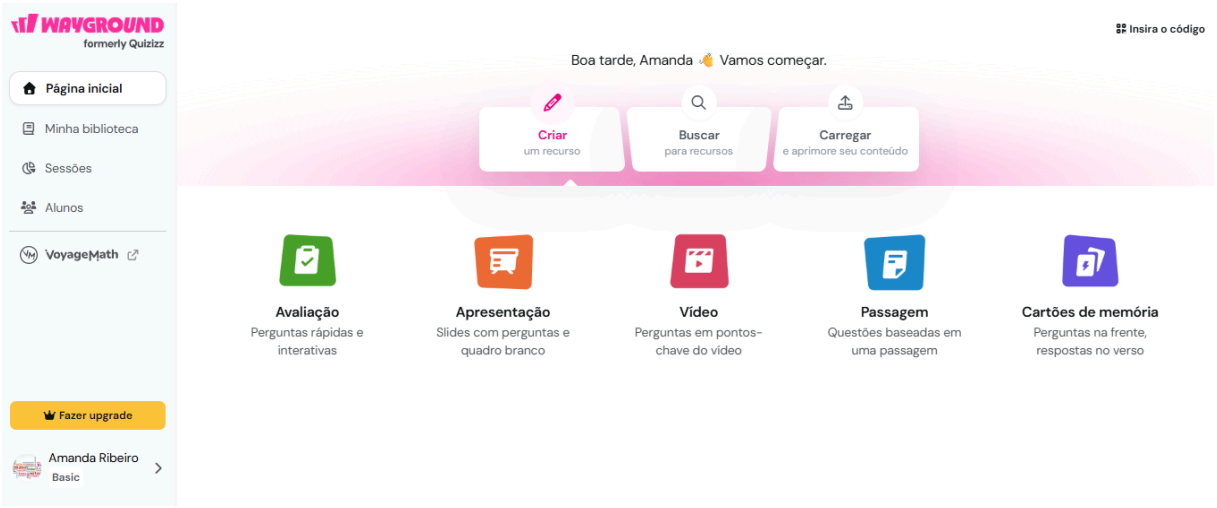
Os *kahoots* podem ser jogados em grupo, com o auxílio de uma transmissão ao vivo feita pelo professor, ou individualmente, de forma assíncrona. Nos dois casos, os estudantes acessam pelo código numérico ou pelo *QR Code* da atividade. Os professores também podem ver o desempenho das turmas em cada partida jogada na aba "Relatórios".

Além dessas funcionalidades, os professores podem comprar cursos prontos, na aba "Mercado". A maioria dos materiais que visualizamos estavam em inglês e eram destinados às disciplinas de matemática e de ciências da natureza. Também é possível inscrever-se no *Kahoot!*+ *AccessPass*, para ter acesso a diversos materiais

prontos, inclusive com “coleções exclusivas” da *Disney* e da *Marvel*, com diferentes planos de acesso a partir de US$3,99 por mês. Assim, a plataforma *Kahoot!* conta com algumas funcionalidades gratuitas, mas o acesso à maioria dos conteúdos e funcionalidades é pago.

No *Wayground*, pode-se criar atividades como uma “Avaliação”, que é um questionário, uma “Apresentação”, que é uma apresentação de *slides*, ou alguns “Cartões de memória”, que são cartas com conteúdos na frente e no verso. A Figura 9 demonstra a página inicial dessa ferramenta.

Figura 9: Página inicial do *Wayground*



Fonte: *Wayground*.

Na criação da “Avaliação”, o professor opta entre perguntas de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas, de compreensão de passagens de textos e de vídeos ou por perguntas com respostas abertas, como desenho, redação, enquete e nuvem de palavras. Há outras opções de atividades, como combinar ou categorizar, na versão paga. Após, define-se o tempo de resposta e a pontuação e, também, pode-se importar questões dos *Google Forms* ou de outros questionários no *Wayground*. Por fim, define-se um nome, uma matéria, uma série, um idioma e, se quiser, uma imagem de capa. Todas as atividades criadas podem ser atribuídas para as turmas, com prazo, número de tentativas e temporizador pré-definidos.

Na opção “Apresentação”, o professor pode criar uma apresentação de slides ou importar um arquivo pronto e adicionar perguntas, ao longo do material, para serem respondidas durante a apresentação. Já na opção “Cartões de memória”, os

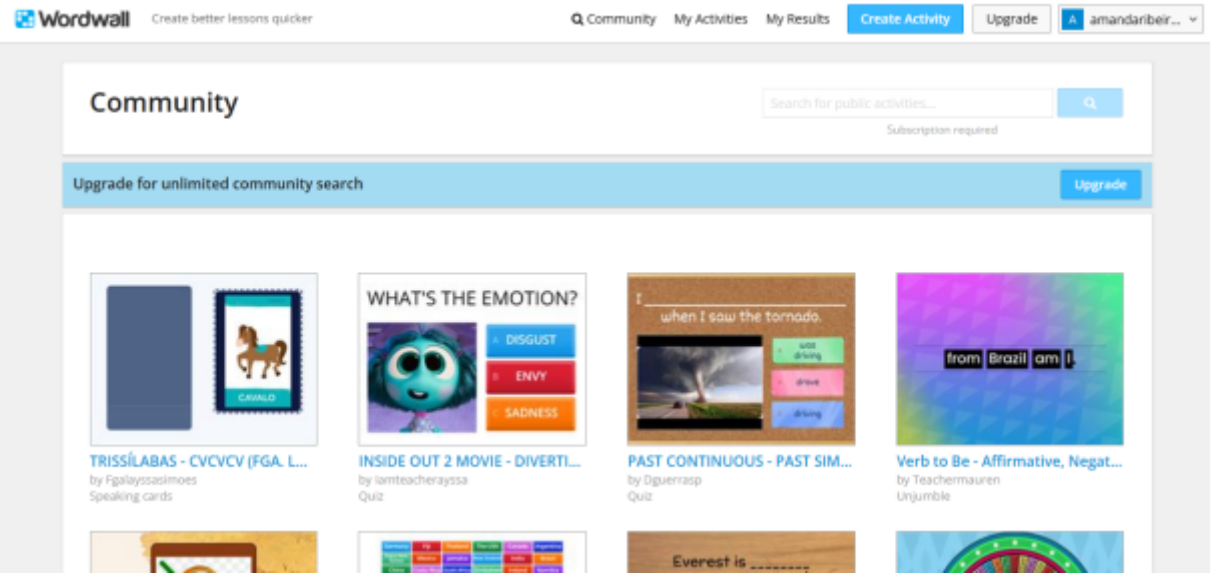
cartões podem ser criados a partir de textos ou assuntos, contendo informações complementares em ambos os lados.

Os planos pagos incluem armazenamento ilimitado, acesso à biblioteca e a todos os tipos de perguntas. O plano anual custa R$49,00 por mês (cobrado em uma parcela de R$588,00) e conta com um teste grátis de sete dias. O plano escolar deve ser consultado diretamente pelo *site*.

Outra opção semelhante é a plataforma *Wordwall*. Para criar uma nova atividade, primeiro, o professor deve escolher um modelo: “questionário” (responder questões de múltipla escolha), “associação” (unir palavra-chave à definição), “roleta” (sortear item aleatório), “abra a caixa” (tocar na caixa para revelar o item), “combine os pares” (encontrar os pares de peças), “cartas aleatórias” (revelar cartas contendo os itens), “complete a frase” (arrastar e soltar palavras dentro de um texto), “flashcards” (cartões de texto), “classificação em grupos” (arrastar e soltar os itens nos grupos adequados), “desembaralhe” (arrastar e organizar itens), “encontre a combinação” (tocar na resposta para eliminá-la) e “anagrama” (desembaralhar as letras), sendo que há outros 19 modelos disponíveis na versão paga. Depois, deve adicionar um título e as perguntas e as respostas ou, então, as palavras-chave e as definições, a depender do conteúdo trabalhado. Após salvar e publicar a atividade, pode compartilhá-la através do *link* de acesso e/ou projetá-la através de seu próprio dispositivo.

A depender do modelo escolhido para a atividade, os itens linguísticos podem ser utilizados em outros modelos. Quando se cria um “questionário”, as perguntas e as respostas podem ser aproveitadas em modelos tal como “abra a caixa”, “anagrama”, “cartas aleatórias” e “flashcards”. Já as palavras adicionadas no “combine os pares” podem ser aproveitadas, por exemplo, nos modelos “roleta”, “cartas aleatórias”, “abra a caixa”, “anagrama” e “flashcards”. Assim, não é necessário criar uma segunda atividade com o mesmo vocabulário, já que basta clicar no menu lateral da atividade que possui o vocabulário a ser reutilizado.

Figura 10: Página da aba “Comunidade” do *Wordwall*



Fonte: *Wordwall*.

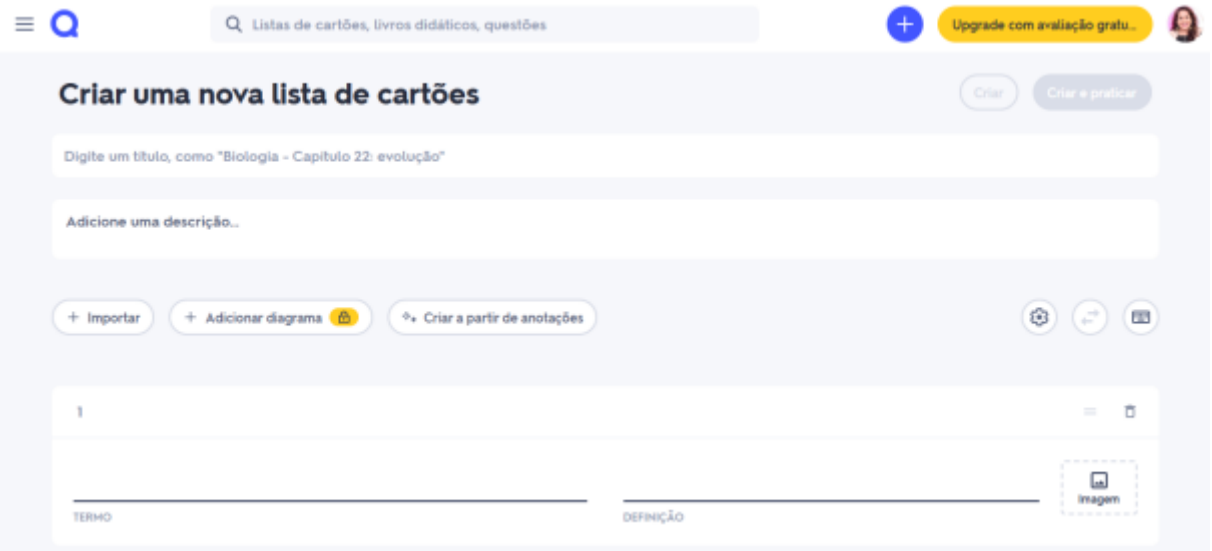
O *Wordwall* apresenta algumas limitações em sua versão gratuita, já que só é possível criar três modelos por usuário, além de que não é possível editar os conteúdos das atividades ou duplicá-las. A criação ilimitada é restrita aos planos de assinatura da plataforma. Além disso, esses planos incluem a pesquisa ilimitada de atividades criadas pela comunidade, a criação de modelos imprimíveis e a geração de conteúdos através de inteligência artificial. Por fim, o professor também pode configurar um prazo para que os estudantes façam uma determinada atividade. Nesse caso, as estatísticas das respostas ficam disponíveis na aba “Meus resultados”, contabilizando o resumo do desempenho, o *ranking* de melhores tempos e os resultados por aluno.

Os planos pagos incluem: criação e edição ilimitada de atividades, pesquisa ilimitada na comunidade, modelos imprimíveis *etc*. O plano “Standard” custa R$18,00 por mês e o plano “Pro” custa R$27,00 por mês. Para pagamentos anuais, tais planos custam R$16,20 por mês (cobrado em uma parcela de R$194,40) e R$24,30 por mês (cobrado em uma parcela de R$291,60), respectivamente. Os planos escolares variam o preço em consonância ao número de professores assinantes e podem ser consultados no *site*.

A ferramenta *Quizlet* possibilita que o professor crie listas de cartões (*flashcards*), nas quais são definidos o título, a descrição, os termos e os seus significados, com ou sem a adição de imagens. Os termos e significados podem ser

palavras ou frases sobre qualquer campo semântico ou tema estudado. Dessa forma, as listas podem conter palavras/frases e suas respectivas traduções ou definições, auxiliando no tratamento de vocabulário, por exemplo.

Figura 11: Página de criação do *Quizlet*



Fonte: *Quizlet*.

É possível estudar os conteúdos por meio dos próprios cartões e, também, por alguns jogos. “Blocos” é um jogo de tabuleiro em que, a cada três peças encaixadas, é preciso responder uma questão a partir de uma determinada lista de cartões. Pontua-se a cada linha ou coluna formada por oito blocos e a partida termina quando não há movimentos possíveis dentro do tabuleiro. Após, é contabilizado quantas questões foram respondidas e quantos blocos foram pontuados pelo jogador.

Outro jogo chama-se “Live”, no qual o professor organiza a participação dos estudantes em equipes aleatórias ou individualmente, define o estilo da questão (termo/definição ou definição/termo) e personaliza o volume do áudio, o número de vencedores e o número máximo de perguntas. Em seguida, pode compartilhar o *link* de acesso, através de *QR Code* ou do código mostrado na página do professor - todos os jogos são acessados dessa forma. O jogo consiste em um questionário, formulado a partir da lista de cartões, no qual os estudantes podem jogar competitiva ou colaborativamente em seus aparelhos.

No jogo “Blast”, é preciso direcionar naves com o objetivo de atirar nos asteroides que contenham as respostas corretas das questões. Também é possível ver as estatísticas de desempenho por grupo ou por jogador. No “Combinar”, deve-se unir as cartas que formam pares com base na lista de cartões. Nesse jogo, a classificação é feita pelo menor tempo. Por último, no jogo “Progresso”, o professor seleciona de 06 a 12 cartões da lista e, em seguida, os alunos entram no jogo e respondem questões de múltipla escolha. Ao final de cada partida, os jogadores podem ver as estatísticas de desempenho nos seus dispositivos individuais e/ou na página do professor.

Os planos pagos incluem acesso à biblioteca, jogos e atividades, não visualização de anúncios, ferramentas avançadas de criação *etc*. O plano “Mensal” custa R$38,90 por mês, já o plano “Anual” custa R$14,41 por mês (cobrado em uma parcela de R$172,99). A avaliação gratuita por sete dias está disponível somente para assinantes do plano “Anual”. Para realizar compras em grupo, é preciso entrar em contato através da plataforma.

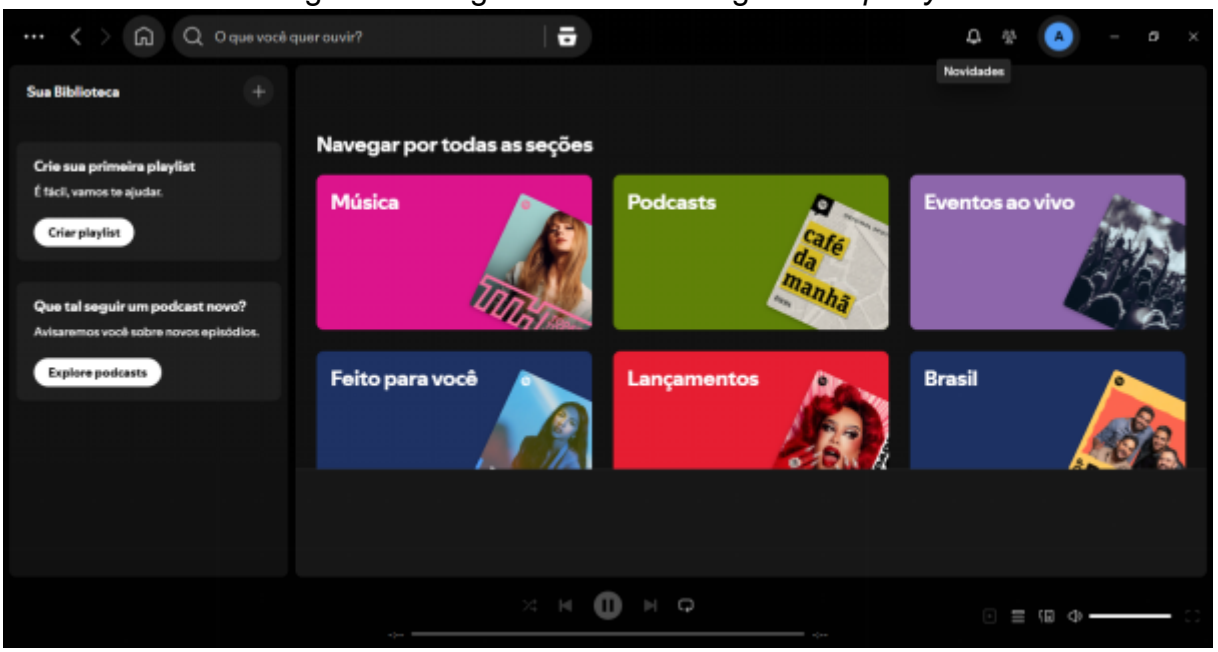
Com isso, destacamos que o *Kahoot!*, o *Wayground*, o *Wordwall* e o *Quizlet* podem ser utilizados com diferentes finalidades no ensino/aprendizagem, por exemplo, para apresentar novos conteúdos, para fazer revisões e para verificar o nível de compreensão da turma, de forma divertida e, principalmente, interativa entre os estudantes-jogadores.

3.2.4 Plataformas digitais sem fins educacionais

No meio digital, está disponível uma infinidade de outras plataformas que, a princípio, não possuem fins educacionais, mas, como ferramentas, podem auxiliar no desenvolvimento das práticas em sala de aula. A exemplo disso, elencamos algumas potencialidades de ferramentas voltadas à veiculação digital de recursos audiovisuais, como o *Spotify*, o *Podbean*, o *Youtube*, o *Google Sites*, o *Blogger* e o *Canva*. Também incluímos plataformas com foco em atuação colaborativa, como o *Google Meet* e o pacote de ferramentas integradas ao *Google Drive* (isto é, o *Google Docs*, o *Google Sheets*, o *Google Slides* e o *Google Forms*).

Dentre os recursos voltados às mídias audiovisuais está o *Spotify*, que é uma plataforma de divulgação de músicas e *podcasts*. A seguir, a Figura 12 ilustra uma das páginas dessa plataforma.

Figura 12: Página da aba “Navegar” do *Spotify*



Fonte: *Spotify*.

Nele, é possível encontrar uma gama variada de cantores, de álbuns e de estilos musicais, bem como *playlists* já disponibilizadas publicamente ou criadas pelo próprio usuário. Ao ouvir algumas músicas, é possível visualizar o videoclipe ou a letra da canção. Os *podcasts* são uma tendência há alguns anos, sendo possível encontrar episódios sobre temas diversificados, como entretenimento, jornalismo, cultura, educação, história *etc*.

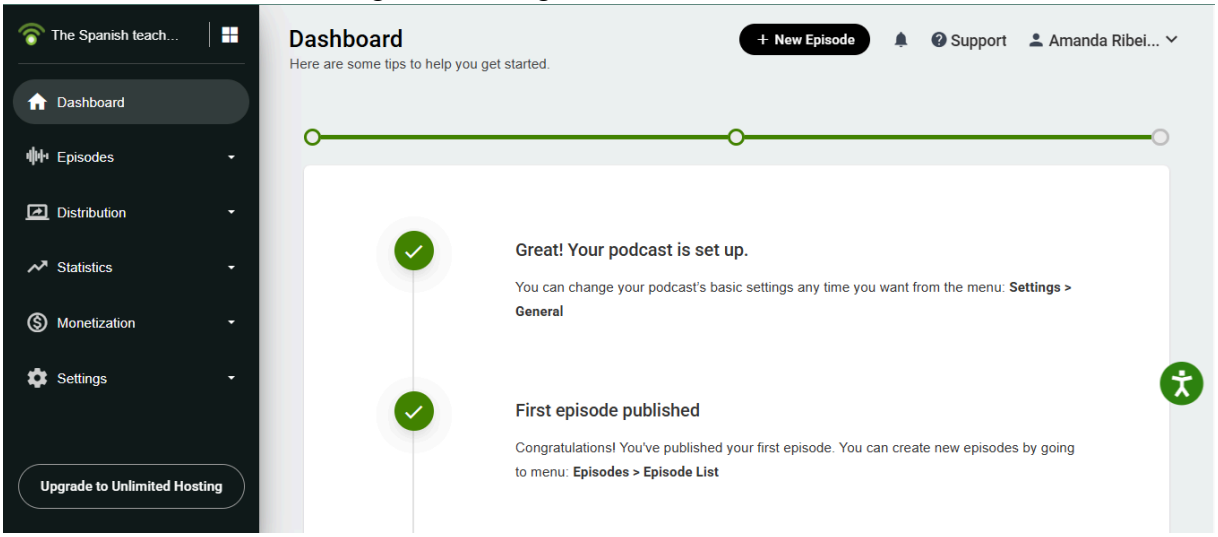
Nesse sentido, o *Spotify* é uma ferramenta que promove, principalmente, as práticas com a oralidade, visto que é possível realizar atividades de audição e, até mesmo, de produção oral, como um *karaoke*. Além disso, algumas funcionalidades favorecem o seu uso didático, por exemplo, a barra de reprodução (localizada na parte inferior da página), na qual pode-se clicar em trechos do áudio e guiar-se pela minutagem. Outra característica é a conectividade com outros dispositivos que estejam ligados na plataforma: é possível controlar a escolha de músicas pelo celular e ouvi-las pelo computador e vice-versa.

Na versão gratuita, há algumas limitações: é necessário ouvir anúncios entre as músicas, não se controla a ordem de reprodução, somente *podcasts* podem ser acessados de forma *offline*, entre outros. Já a versão paga não apresenta os limites acima, mas apresenta a definição de um determinado número de contas por plano. Por exemplo, o plano “Individual” custa R$21,90 por mês e permite uma conta. O

mesmo acontece com o plano “Universitário”, sendo que seu preço é de R$11,90 por mês. Para mais contas, existem planos mais caros: o “Duo”, que permite duas contas e custa R$27,90, e o “Família”, que permite até seis contas e custa R$34,90 por mês. Os pagamentos são únicos e há promoções na compra de planos trimestrais, semestrais e anuais.

O *Podbean* é uma plataforma que possibilita a criação e o compartilhamento de *podcasts*. Para acessar, faz-se *login* com *email* e, então, pode-se iniciar a configuração do *podcast*. Uma característica que pode dificultar a utilização dessa ferramenta, conforme demonstra a Figura 13, é o fato de que ela está disponível em inglês. Mesmo assim, é possível visualizá-la na versão traduzida[23].

Figura 13: Página inicial do *Podbean*



Fonte: *Podbean*.

A configuração é feita por meio da definição do título, da descrição, da categoria, do logotipo, do *site*, do nome do proprietário, da língua, dos direitos autorais, do país, do fuso horário e do tipo de apresentação (episódios individuais ou em série). Para publicar um episódio, é necessário enviar um arquivo de áudio pronto, isto é, não é possível fazer edições no arquivo dentro do *PodBean*. Em seguida, é possível nomear o episódio e adicionar uma descrição sobre ele. Há outras configurações adicionais, caso seja necessário, como identificar o número da temporada e do episódio, o tipo de episódio (completo, *trailer* ou bônus), o conteúdo

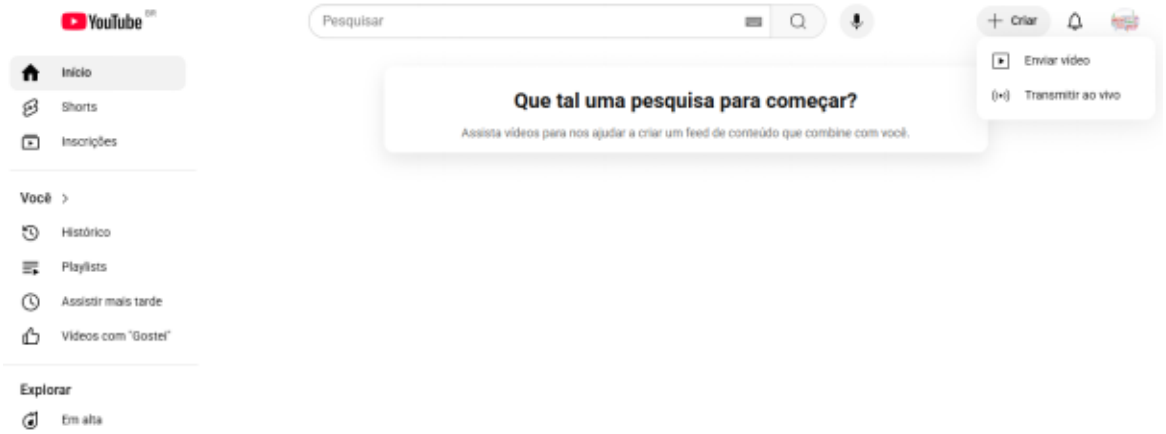
[23] Para acessar a versão traduzida, em alguns casos, é necessário clicar com o botão direito do *mouse* na página e, então, clicar em “Traduzir para o português”. O próprio *Google Chrome* fornece a tradução da página na íntegra.

(livre ou explícito), o nome do autor, a duração e o *link* de acesso. Após concluir essas definições, pode-se publicar o episódio ou salvar como rascunho. Na versão paga, é possível agendar a publicação, definindo a data e a hora correspondentes. Na versão gratuita, existe a limitação de, no máximo, cinco horas totais de áudio por conta. É possível enviar o *podcast* para o *YouTube*, para o *Podbean App* e para o *Listen Notes*. O envio para outras plataformas, como *Spotify* ou *Apple Podcasts*, exige a assinatura de algum plano.

Os planos incluem: diferentes quantidades de *podcasts* (de um até ilimitado) e de limites de arquivos (de 10GB/100h a 40GB/400h mensais), espaço de armazenamento total ilimitado, customização do *site*, ferramentas de conversão de vídeo em áudio e de criação com inteligência artificial, monetização por meio de anúncios *etc*. Dentre as opções, há pacotes promocionais de US$9,00, US$29,00, US$79,00 e US$99,00 por mês, que são cobrados em um pagamento único anual de US$108,00, US$348,00, US$948,00 e US$1.188,00, respectivamente. Os pagamentos individuais correspondem a outros valores (de US$14,00 a US$129,00 por mês). Como pode-se perceber, os valores não são acessíveis, mas é possível utilizar, com fins pedagógicos, a versão gratuita dentro de suas limitações.

Uma alternativa gratuita que permite a publicação ilimitada de conteúdos audiovisuais é o *YouTube*[24]. Nesta plataforma, publicam-se vídeos longos e curtos, denominados *Shorts*, através dos mais variados tipos de canais.

Figura 14: Página inicial do *YouTube*



Fonte: *YouTube*.

[24] De forma complementar, a plataforma *YouGlish* permite a busca de vocábulos específicos de diversas línguas, incluindo o espanhol, em vídeos do *YouTube*. O *site* está em inglês, mas pode ser traduzido automaticamente pelo *Google Chrome*.

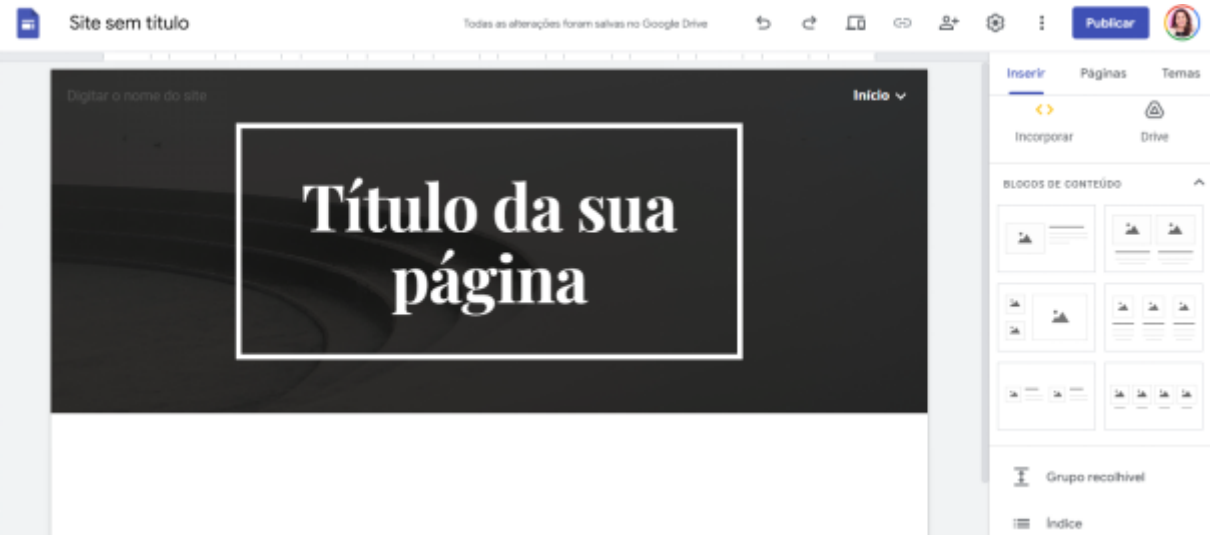
Além do acesso a uma infinidade de conteúdos digitais, o *YouTube* possibilita, como mostrado no canto superior direito da Figura 14, a criação de canais e o envio de vídeos em modo público (aparece em buscas livremente), privado (não permite acesso) ou não listado (acesso somente pelo *link*), além da transmissão ao vivo. No menu lateral, podem-se observar atalhos para a página inicial (Início), para a página de vídeos curtos (*Shorts*) e para a página de canais seguidos (Inscrições). Também é possível acessar o histórico de vídeos assistidos (Histórico), as *playlists* de vídeos criadas (*Playlists*), os conteúdos salvos para visualização posterior (Assistir mais tarde) e os curtidos (Vídeos com “Gostei”). Por último, há uma listagem com os vídeos mais acessados (Em alta).

A visualização e o compartilhamento de conteúdos no *YouTube* são gratuitos. Além disso, todos os dias, inúmeros vídeos e transmissões ao vivo são disponibilizados na plataforma, o que favorece a sua utilização tanto para estudo ou trabalho quanto para entretenimento. É possível interagir com os criadores de conteúdo e com outros usuários através dos comentários em vídeos, de mensagens em *chats* ao vivo, da distribuição de curtidas, da inscrição nos canais e da participação em comunidades.

Há versão paga, na qual são oferecidos os serviços do *YouTube Music*, de modo *offline*, e do *YouTube* sem anúncios. O plano “Individual” custa R$26,90 por mês, o “Família”, com até cinco contas, custa R$53,90 por mês e o “Estudante” custa R$16,90 por mês. A versão anual do plano “Individual” possui desconto, custando R$269,00. É possível ter outras assinaturas, como ser “membro” e, nesse caso, os preços variam de um canal para outro.

No que diz respeito à criação de *sites*, existem diversas plataformas que permitem a configuração e a personalização de páginas na *web,* com ou sem a compra de um domínio. Nesse sentido, o *Google Sites* funciona como uma dessas ferramentas, através de uma *interface* intuitiva, na qual somente é necessário clicar nas opções disponíveis, sem qualquer ajuste na programação, e digitar o conteúdo desejado.

Figura 15: Página de criação do *Google Sites*



Fonte: *Google Sites*.

No menu lateral à direita, na Figura 15, encontram-se três opções: “Inserir”, “Páginas” e “Temas”. Em “Inserir”, dispõem-se os elementos dentro da página, como caixas de texto, imagens, blocos de conteúdos (que são *designs* prontos) ou, ainda, outras funcionalidades mais específicas, como botões, índice, mapa, *links* para as redes sociais *etc*.

Já em “Páginas”, é o local em que se pode definir a organização interna das páginas. Para exemplificar: cria-se uma página inicial, funcionando como uma apresentação geral; em seguida, podem-se criar outras páginas secundárias dentro dessa página inicial, funcionando como partes dentro do *site*. Esse processo pode ser replicado várias vezes, criando-se páginas terciárias e assim sucessivamente. Isto é, define-se uma hierarquia entre as páginas criadas, na qual uma está (ou várias estão) dentro de outra(s).

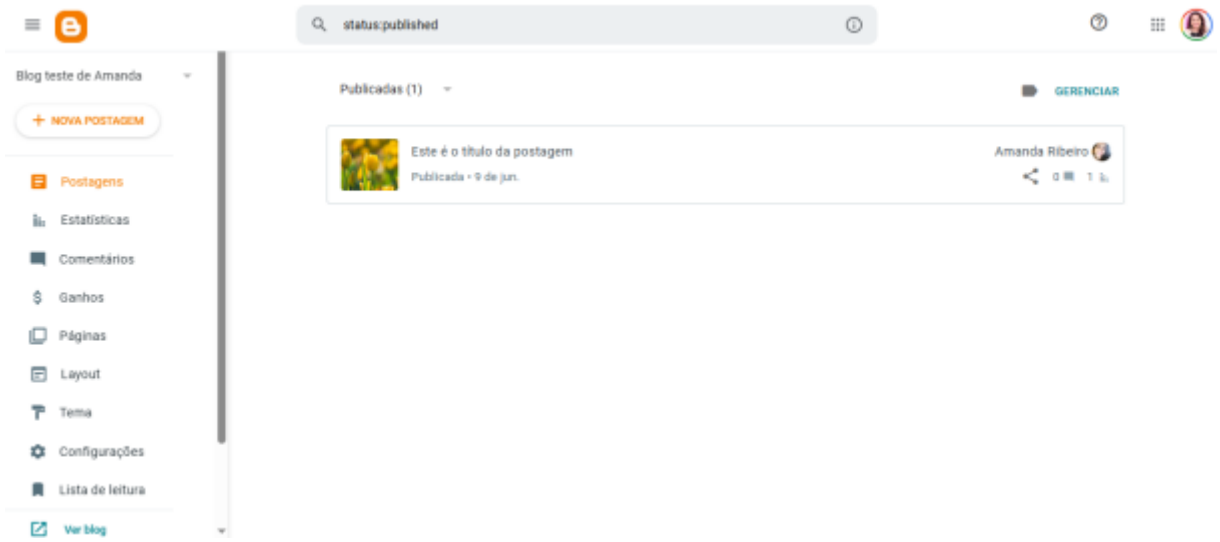
Por fim, em “Temas”, o usuário pode finalizar a sua criação, através da personalização de cores e fontes. A plataforma disponibiliza alguns temas prontos, ou seja, configurações prévias de cores e fontes. No entanto, também é possível criar um tema personalizado, importando um tema criado anteriormente ou desenvolvendo um novo. Nesse caso, define-se um título para o tema, um logotipo, uma imagem para o plano de fundo do cabeçalho, as cores (predefinidas ou personalizadas) e as fontes dos títulos/subtítulos e do corpo do texto.

Após configurar e personalizar o *site*, pode-se publicá-lo. Para isso, é necessário criar um endereço a partir do domínio do próprio *Google Sites*,

gratuitamente, ou de um domínio comprado[25]. A visualização do *site* pode ser privada ou pública, a depender da escolha do usuário. As edições podem ser feitas a qualquer momento, mesmo após a publicação.

Outra plataforma que permite a criação de *sites,* com estilo de blogues, é o *Blogger*. Após fazer *login* com uma conta *Google*, pode-se criar um blogue apenas com a definição de um título e de um endereço associado ao domínio *blogspot.com*. A partir disso, a plataforma já disponibiliza um blogue pronto, com *layout* e tema predefinidos, possibilitando a publicação imediata de postagens.

Figura 16: Página de gerenciamento no *Blogger*



Fonte: *Blogger*.

No menu lateral, conforme mostra a Figura 16, é possível acessar as “Postagens” (lista de publicações), as “Estatísticas” (métricas dos conteúdos), os “Comentários” (interações dos leitores), os “Ganhos” (monetização com anúncios), as “Páginas” (abas adicionais no blogue), o “Layout” (disposição dos blocos de conteúdo), o “Tema” (plano de fundo, cores e fontes), as “Configurações” (definições de privacidade, de postagens, de permissões, de comentários *etc*.) e a “Lista de leitura” (dicas sobre a manutenção do blogue).

Para a publicação das postagens, a plataforma disponibiliza uma página com editor de texto, na qual é realizada a escolha de um título e a escrita do corpo da postagem em si, com a definição de fontes, tamanhos, cores, espaçamento e

[25] Em nosso teste realizado no dia três de maio de 2025, o valor para a aquisição de um domínio personalizado, através do *Google Workspace,* é de R$50,00 por ano. Em princípio, não foram mencionadas taxas adicionais.

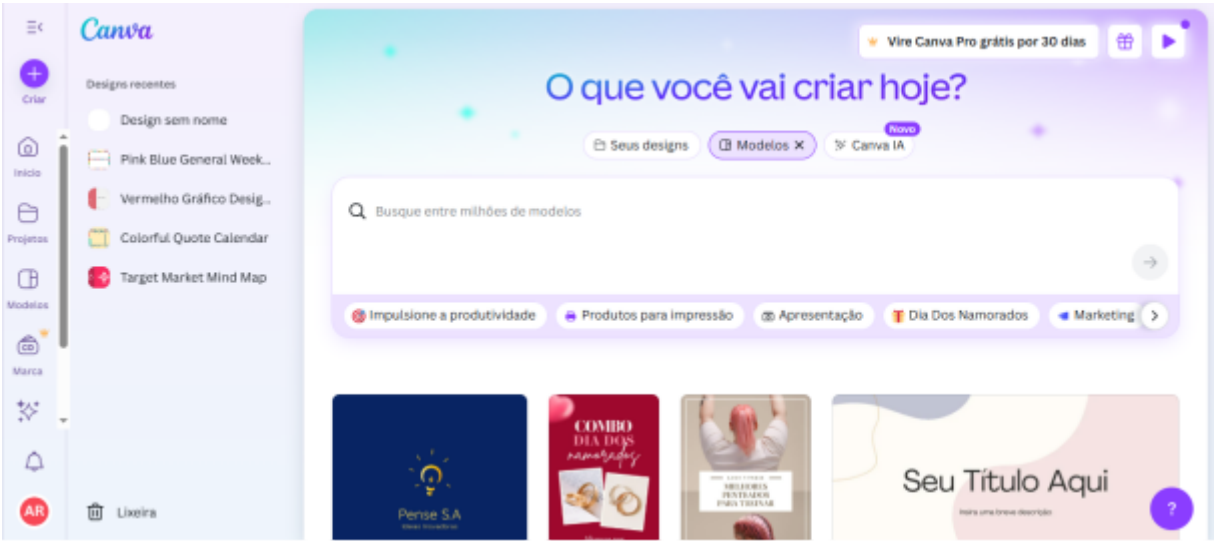
alinhamento e com a adição de *links*, imagens, vídeos e *emojis*. Além disso, pode-se adicionar marcadores, que funcionam como uma catalogação das publicações.

Tanto o “Layout” quanto o “Tema” também podem ser personalizados conforme a escolha do desenvolvedor. O *layout* pode ser alterado com a adição, a remoção ou o reposicionamento de blocos de conteúdo, como o cabeçalho, as postagens, os menus laterais e o rodapé, ou seja, altera-se a estrutura visual do blogue. Já os temas correspondem aos modelos já definidos pela plataforma para facilitar a escolha entre as combinações de plano de fundo, cores, fontes e tamanhos, bem como pode-se editar manualmente.

Este sistema tem operado por mais de uma década, o que nos permite observar uma certa estabilidade na hospedagem de blogues. A manutenção é totalmente gratuita, facilitando o acesso para usos pedagógicos. A depender da escolha do criador, existe a possibilidade de gerar monetização através de anúncios fornecidos pelo *Google AdSense*. Outra característica é que, se o usuário possui um domínio personalizado, pode adicioná-lo diretamente pelo *Blogger.*

Existem inúmeras outras plataformas que permitem a criação e a divulgação de conteúdos digitais e, dentre elas, está o *Canva*. Essa ferramenta permite o desenvolvimento de diferentes textos multimodais, como *sites*, convites, anúncios, apresentações, infográficos, relatórios, currículos, vídeos, publicações para redes sociais, quadros, entre muitos outros.

Figura 17: Página inicial do *Canva*



Fonte: Canva.

Conforme a Figura 17, no menu lateral, existem as opções: “Criar”, “Início”, “Projetos”, “Modelos”, “Marca”, “IA”, “Notificações” e “Contas”. Em "Criar", a plataforma sugere uma lista de possíveis criações separadas em categorias, como planilhas, documentos, quadros, apresentações, redes sociais *etc*. Já em "Projetos", encontram-se os conteúdos e as pastas criados pelo próprio usuário e outros arquivos enviados, por exemplo, as imagens inseridas anteriormente. Em "Modelos", há uma espécie de "vitrine" com diversos designs predefinidos disponíveis para utilização.

A aba “Marca” corresponde a uma funcionalidade paga, contemplando a criação de “kits de marca”, isto é, a configuração de um conjunto de itens formado por logotipos, paleta de cores, combinação de fontes, de elementos gráficos, de ícones e de gráficos. Esses conjuntos auxiliam, por exemplo, na produção de materiais com uma mesma identidade visual para redes sociais, empresas ou outras instituições. Já na seção de "IA", o usuário fornece a descrição de uma ideia e a inteligência artificial do *Canva* produz um material relacionado ao que foi solicitado. Por último, nas "Contas", definem-se as configurações de perfil, de *login*, de acessibilidade, de privacidade e de equipes de trabalho.

A versão gratuita possui muitos itens disponíveis para uso[26]. No entanto, existem planos pagos que dão acesso a mais recursos e é possível fazer um teste grátis por 30 dias antes de adquiri-los. O plano “Mensal” custa R$35,00 por mês e o plano “Anual”, com pagamento único, custa R$290,00. Já o plano “Anual”, com pagamento parcelado em 12 vezes, custa R$24,16 por mês. Também existem outros planos únicos sem renovação automática, como o plano semanal, que custa R$13,90, e o plano diário, que custa R$4,90. Para compras em equipe de até três pessoas, o plano “Mensal” custa R$81,00 por mês e o plano “Anual”, com pagamento único, custa R$810,00 ou, com pagamento parcelado em 12 vezes, custa R$67,50 por mês. Pode-se inserir mais pessoas na equipe com custo adicional.

Com relação aos meios digitais de comunicação, há uma variedade de plataformas que permitem a interação síncrona por meio de videochamada. Dentre elas, podemos mencionar *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom*, cada um com

[26] Inclusive, os professores, que enviarem alguma comprovação de que exercem atividade docente, podem acessar o *Canva* com os mesmos recursos da versão paga.

suas configurações e funcionalidades. Como já exploramos outras ferramentas do *Google*, exemplificamos com o *Google Meet.*

Figura 18: Página inicial do *Google Meet*



Fonte: *Google Meet*.

Na barra inferior, ilustrada na Figura 18, encontram-se as principais funcionalidades. Do lado esquerdo, há a hora e o código da sala. Ao centro, localizam-se os botões para “ligar/desligar o microfone”, “ligar/desligar a câmera”, “compartilhar a tela”, “enviar uma reação”, “ativar/desativar a legenda”, “levantar/abaixar a mão”, “mais opções” (“alterar *layout*”, “tela cheia”, “planos de fundo” *etc*.) e “sair da chamada”.

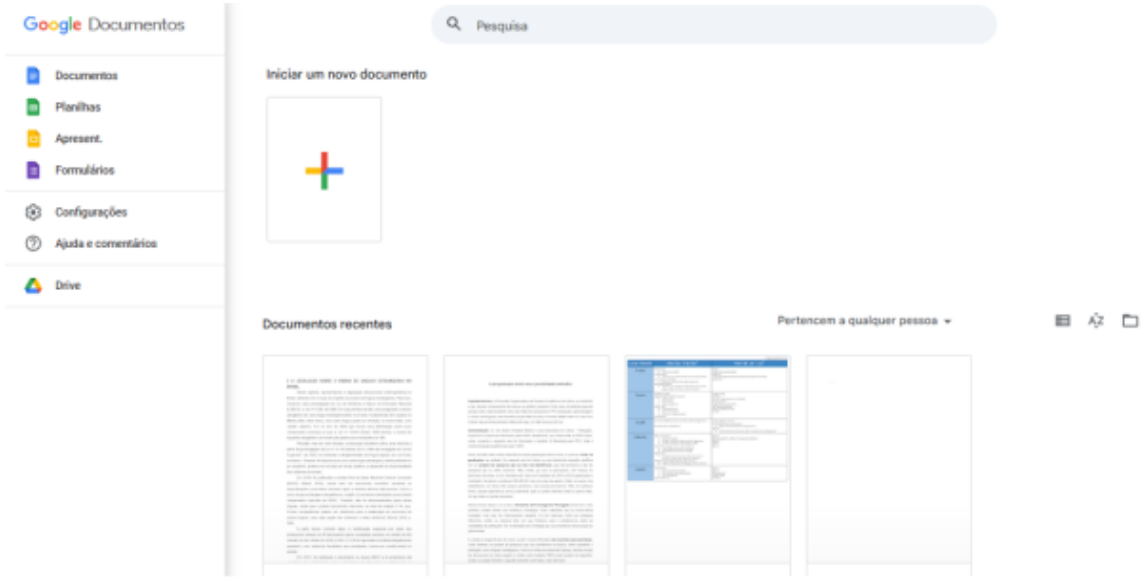
Ainda na barra inferior, à direita, há outros cinco botões que abrem janelas laterais: “detalhes da reunião” com o *link* de acesso para a chamada; “pessoas” com a lista de participantes da reunião e um botão para enviar o convite por *email*; “mensagens na chamada” com a reprodução das mensagens do *chat*; “ferramentas da reunião” com uma lista de ferramentas de terceiros e com os recursos pagos, como enquetes, gravação, salas temáticas e transmissão ao vivo; e, por último, “controles do organizador” com as configurações, por exemplo, da moderação da chamada, do acesso à sala e das permissões.

Assim como outras ferramentas do *Google,* o *Meet* apresenta uma *interface* simples, focada nas funcionalidades disponibilizadas aos seus usuários. Na versão gratuita, possui um limite de duração de até uma hora por videochamada. Após esse tempo, o *link* expira e é necessário criar uma nova chamada.

Existe a possibilidade de acesso a videochamadas ilimitadas através dos planos pagos do *Google Workspace*. Além disso, há recursos adicionais, como o aumento do espaço de armazenamento no *Drive,* o uso de *email* comercial personalizado no *Gmail*, entre outros. O plano "Business Starter" custa R$39,20 por mês (ou, no preço promocional, R$32,72 por mês cobrados anualmente) por conta de usuário. Há outros planos pagos com mais recursos.

Por último, existe o conjunto de ferramentas integradas ao *Google Drive*, constituído pelo *Google Docs, Google Sheets, Google Slides* e *Google Forms*. Estes aplicativos operam com armazenamento "em nuvem" e possuem caráter colaborativo, uma vez que permitem a edição simultânea por múltiplos usuários.

Figura 19: Página inicial do *Google Docs*



Fonte: Google Docs.

A Figura 19 apresenta a página inicial do *Google Docs*, em que há um menu lateral que possibilita o acesso às ferramentas integradas ao *Google Drive*. O *Google Docs* permite a criação, a edição e o compartilhamento de arquivos de texto. Disponibilizam-se modelos padronizados, como currículos, cartas, planos de aula e relatórios. Além disso, pode-se optar pela criação de um documento original, com recursos de formatação que incluem ajustes de fonte e tamanho, aplicação de negrito, itálico e sublinhado, personalização de cores, alinhamento e recuo de parágrafos, controle de espaçamento, uso de listas de verificação, listas com marcadores ou numeração, além da configuração de margens e da cor de fundo da

página. Bem como diversas outras funcionalidades, como adição de imagens, tabelas e gráficos, a inserção de menus e notas de rodapé *etc*.

O *Google Sheets*, por sua vez, é voltado ao desenvolvimento de planilhas, quadros e tabelas, favorecendo o tratamento de dados numéricos e/ou textuais. Para além dos recursos de formatação, essa ferramenta também permite a aplicação de fórmulas automatizadas e a organização das informações em diferentes abas. Há modelos predefinidos para facilitar a criação de, por exemplo, orçamentos, roteiros, cronogramas, faturas, planejamentos e listas de controle.

A terceira ferramenta é o *Google Slides*, que permite a criação de apresentações digitais compostas por *slides* sequenciais. Entre as possibilidades de personalização, destacam-se a inserção de caixas de texto, de formas geométricas e de linhas, a modificação do plano de fundo e do *layout* das lâminas, a escolha de temas visuais para a apresentação e a aplicação de transições, ou seja, de efeitos de animação que dão movimento à navegação entre os *slides*. Igualmente, há modelos de apresentações já estruturados, como álbum de fotos, catálogo, portfólio, livro de receitas e certificado.

Por fim, o *Google Forms* é uma ferramenta voltada à elaboração de formulários. Neste aplicativo, é possível criar questionários, enquetes, pesquisas, listas de inscrições, coleta de *feedbacks*, solicitações, atividades didáticas e avaliações. Na aba “Perguntas”, pode-se definir um título, uma descrição e questões, divididas (ou não) em seções. As questões podem ser organizadas como “resposta curta” (escrita com poucas palavras), “parágrafo” (escrita com várias palavras), “múltipla escolha” (escolha de um único item), “caixas de seleção” (escolha de mais de um item), “lista suspensa” (escolha de um entre itens recolhidos), “escala linear” (escala numérica com um item mínimo e outro máximo), “classificação” (escala numérica sobre um mesmo item), “grade de múltipla escolha” (escolha de um item por linha e coluna), “grade da caixa de seleção” (escolha de mais de um item por linha e coluna), “data” (escolha de uma data) e “horário” (escolha de um horário).

Na aba “Respostas”, o usuário verifica todas as respostas atribuídas ao respectivo formulário. A visualização pode ocorrer na forma “Resumo” (listagem das respostas agrupadas por pergunta), “Pergunta” (listagem das respostas por pergunta isolada) e “Individual” (listagem das respostas por participante). Também há o botão “Link para as Planilhas”, no qual os dados são salvos pelo *Google Sheets*.

As definições na aba “Configurações” permitem a atribuição de pontos com gabarito das respostas e *feedback* automático, a coleta de *emails* e a permissão para edição das respostas, o embaralhamento das questões, a mensagem de confirmação de envio e o resumo dos resultados, entre outros. No menu superior, além de personalizar as fontes, tamanhos, cores e plano de fundo do formulário, há comandos para “Visualizar”, “Desfazer”, “Refazer”, “Copiar link do participante”, “Compartilhar” e “Publicar”.

Em todas essas ferramentas, o compartilhamento via *email* permite a edição colaborativa dos arquivos e, com exceção dos formulários, a inserção de comentários, no entanto, o tipo de acesso (restrito ou irrestrito) aos arquivos é definido pelo proprietário do documento. Outra característica relevante é o fato de que o acesso às plataformas é totalmente gratuito, mas somente estão disponíveis para usuários com contas *Google.*

Nessa última seção, elencamos as funcionalidades de uma diversidade de plataformas digitais que podem auxiliar tanto no planejamento e na aplicação de aulas de língua quanto na aprendizagem por parte dos estudantes. As ferramentas de criação de recursos digitais multimodais oportunizam o desenvolvimento do conhecimento linguístico, ao mesmo tempo que possibilitam a expressão criativa dos alunos. De forma semelhante, as plataformas para atuação colaborativa podem oferecer ambientes virtuais de interação oral e/ou escrita.

Neste capítulo, tratamos, especificamente, sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas em duas seções. Na seção 3.1, elencamos as disposições da BNCC sobre as tecnologias digitais na área das Linguagens, repassando as competências e habilidades que mencionam tal tópico. Em seguida, na seção 3.2, discutimos as potencialidades e as dificuldades existentes em relação ao emprego de tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras.

Por último, apresentamos, de forma detalhada, as funcionalidades para docentes e para estudantes de várias ferramentas digitais diferentes. Essas plataformas foram categorizadas ao longo de quatro seções, conforme as suas propostas: plataformas digitais com fins educacionais (seção 3.2.1), aplicativos para ensino/aprendizagem de línguas (seção 3.2.2), plataformas digitais para criação de atividades gamificadas (seção 3.2.3) e plataformas digitais sem fins educacionais (seção 3.2.4). Salientamos que algumas das ferramentas apresentadas são

empregadas nos projetos pedagógicos abordados no Capítulo 6, demonstrando como podem ser utilizadas ao longo de diferentes planejamentos.

No próximo capítulo, discorremos sobre a competência comunicativa e as implicações desse conceito como uma alternativa teórico-metodológica para o ensino de espanhol como língua estrangeira. De forma específica, também nos detemos às especificidades do desenvolvimento das habilidades orais por aprendizes brasileiros.

4 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, tratamos da apresentação das alterações no conceito de competência comunicativa ao longo das últimas décadas na seção 4.1, culminando na concepção cunhada por Celce-Murcia (2007), em 4.1.1, e no tratamento integrado das quatro habilidades comunicativas, em 4.1.2. Em seguida, na seção 4.2, enfocamos nas particularidades do desenvolvimento da oralidade por aprendizes brasileiros, apresentando as principais transferências realizadas por falantes de português brasileiro ao adquirir o espanhol.

Para contextualizar o conceito de competência comunicativa, devemos compreender a base linguístico-pedagógica que o orienta. Para isso, apresentamos o Quadro 3, no qual abordamos alguns dos movimentos metodológicos recorrentes no ensino de línguas estrangeiras, as funções exercidas pelo professor e pelo estudante e as possibilidades de tratamento da língua.

Quadro 3: Breve histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras

(continua)

Metodologia/Abordagem	**Papéis do professor e do estudante**	**Tratamento da língua estrangeira**
Método gramática-tradução Possui caráter tradicional, fomentando a ampliação cultural e intelectual.	O professor ocupa papel central, sendo um transmissor dos conhecimentos. O estudante ocupa papel secundário, memorizando as determinações do professor.	Análise de um texto (geralmente, literário), seguida por atividades de vocabulário, de gramática e de tradução. As amostras de língua selecionadas são modelos a serem seguidos.
Abordagens diretas Enfocam na oralidade, ignorando aspectos da tradução e da língua materna.	O professor ocupa papel central, sendo um modelo a ser seguido. O estudante é relativamente ativo, interagindo com respostas desde o início.	Atividades com atenção à escuta e à pronúncia acurada. Como não se utiliza a língua materna, a ação pedagógica pode ocorrer através de interrogações, de adivinhações, de imitações e de repetições.
Abordagem áudio-oral Trata da oralidade em situações específicas, tendo contato intensivo com a língua-alvo.	O professor condiciona o comportamento linguístico a ser adquirido. O estudante repete, memoriza e reproduz os padrões estudados.	Exercícios, como *drills*, baseiam-se na integração entre linguística estrutural e o modelo behaviorista, para aquisição de comportamentos linguísticos e sua automatização.

(conclusão)

Metodologia/Abordagem	Papéis do professor e do estudante	Tratamento da língua estrangeira
Abordagens audiovisuais Trabalham com a associação entre texto, som e imagem como meio para estudo.	O professor seleciona e apresenta materiais audiovisuais para contextualizar os conteúdos. O estudante atua como um observador, aprendendo por associação audiovisual.	Situações são colocadas a partir de tema e de narrativa audiovisual, seguindo as etapas de apresentação, explicação, repetição, memorização e correção, exploração, transposição.
Abordagens comunicativas Priorizam o desenvolvimento da competência comunicativa, com especial atenção à autenticidade.	O professor facilita a aprendizagem, pela organização das tarefas, pela escuta e gestão para um ambiente positivo e pelo respeito à autonomia dos estudantes. O estudante é o protagonista, participando ativamente por meio de diferentes formas de interação em sala de aula.	Atividades (ou tarefas) atentam para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, salientando a interação dos aprendizes com materiais autênticos e a produção e circulação de seus próprios. Os aspectos linguísticos deixam de ser eixo central dos cursos, mas não são completamente abandonados.

Fonte: A autora com base em Martinez (2009) e Oliveira (2014).

Os métodos/abordagens descritos foram mais (ou menos) recorrentes em determinadas épocas e lugares no mundo, tendo, por vezes, uma ocorrência simultânea. Além disso, compreendemos que eles apresentam uma certa gradiência, no que diz respeito aos seus objetivos e às funções exercidas por professores e estudantes, conforme ilustramos na Figura 20.

Figura 20: Gradiência entre as abordagens de ensino/aprendizagem de línguas



Fonte: A autora.

Podemos compreender as abordagens tradicionais[27] como um dos lados dessa “escala gradiente”, tendo um baixo foco comunicacional, já que enfatiza a atuação docente, o que indica uma maior passividade do aprendiz. Do lado oposto, as abordagens comunicativas possuem o objetivo central de desenvolver a

[27] No Quadro 3, exemplificamos as abordagens tradicionais por meio do Método Gramática-Tradução.

competência comunicativa e, nesse caso, o professor deixa de ocupar o protagonismo em sala de aula, pois é o estudante quem deve interagir em maior medida.

As diferentes maneiras de dividir os papéis em sala de aula e de adotar os níveis de foco comunicacional implicam diretamente no entendimento das concepções de ensino/aprendizagem e de língua. Com base em Oliveira (2014), entendemos que, ao empregar uma abordagem tradicional, entende-se o processo de ensinar como transmissão de conteúdos. Por conseguinte, aprender é relacionado a adquirir comportamentos e hábitos, o que corresponde a uma lógica behaviorista de aprendizagem. Dessa forma, a visão de língua seria estruturalista, em que o foco está no sistema de regras gramaticais, daí o baixo foco comunicacional.

Já nas abordagens comunicativas, o ensinar pode ser entendido como facilitação da aprendizagem. Assim, o aprender necessariamente é uma construção de conhecimentos, portanto, exige atuação e o desenvolvimento da autonomia. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como interação social e há elementos inerentes, como os sujeitos produtores, os sujeitos interlocutores, as suas culturas e os contextos de produção/recepção dos textos (Oliveira, 2024). Em outras palavras, podemos entender que o estudante age linguisticamente na aula de língua, tendo em vista, necessariamente, seus interlocutores, sua cultura e seu contexto.

Com relação às outras abordagens mencionadas (direta, áudio-oral e audiovisual), compreendemos que ocupam diferentes posições intermediárias, cada uma à sua maneira. Isto é, suas práticas pedagógicas se localizam entre as concepções supracitadas: ora mais tradicionais, ora mais comunicativas. Cabe ao docente a escolha de qual posição irá adotar em suas aulas e seus cursos ou, ainda, como vai circular por esse gradiente metodológico, já que os diferentes métodos podem auxiliar a depender dos objetivos educacionais, das instituições e dos contextos sociais.

Para optar por um posicionamento dentro dessa gradiência é preciso considerar um dos principais termos adotados pela BNCC, que é a competência. O documento define-a como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da

cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018). Em suma, a Base orienta o ensino/aprendizagem para a ação em diferentes campos da vida em sociedade. Inclusive, os próprios itens elencados como "competências" e "habilidades" indicam realizações, atuações, práticas. Por isso, nos voltamos à abordagem comunicativa, já que o foco da aula de língua está na atuação dos estudantes diante de diferentes oportunidades de "fazeres" linguísticos.

A seguir, para elucidar o que compreendemos como abordagem comunicativa, tratamos de nossa compreensão sobre o conceito de competência comunicativa e como ele está relacionado ao ensino das habilidades comunicativas, especialmente, à oralidade.

4.1 A linha do tempo da competência comunicativa

Diferentes autores pensaram e teorizaram sobre o que é competência comunicativa, por isso, precisamos compreender como esse conceito foi modificado e ampliado ao longo das décadas. Segundo Iragui (1996), a competência comunicativa refere-se a um conceito dinâmico, social e relativo, ao passo que uma competência linguística, como na lógica chomskyana, é estática, individual e absoluta.

Por isso, retomemos a primeira versão: a competência linguística (ou gramatical) foi redefinida, nas áreas da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, ao coexistir com outras propostas de competências. Para Hymes (1995 [1972]), a competência comunicativa é formada tanto pela competência gramatical quanto pela sociolinguística. Assim, o conhecimento acerca das regras não é exclusivamente suficiente para utilizar uma língua, mas sim a correlação entre a gramática e a adequação a diferentes contextos de uso. A partir disso, a língua passa a ser concebida como interação social e ela "[...] coloca à disposição de seus usuários um conjunto de estruturas gramaticais e de palavras para que eles possam interagir socialmente [...]" (Oliveira, 2014, p. 39).

Nessa visão, a competência comunicativa possui quatro características: a "possibilidade formal", que se refere à gramaticalidade ou às possibilidades de uso; a "exequibilidade", que é a viabilidade de uso, envolvendo, por exemplo, a memória, a concentração e a complexidade de uma determinada produção; a "adequação contextual", sendo possível dentro das regras sociais de uma cultura ou grupo social;

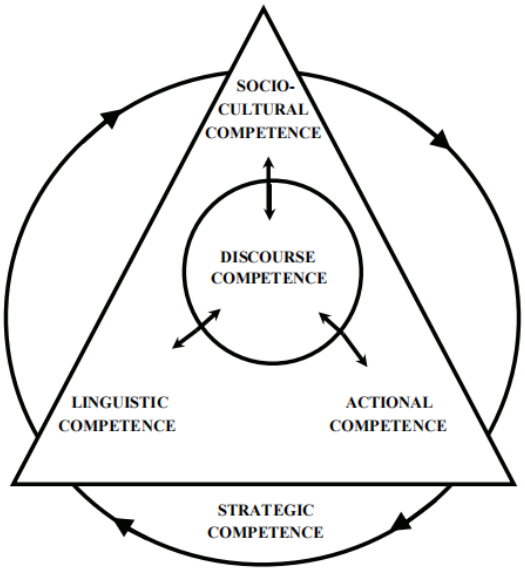
e, por último, a “possibilidade de ocorrência”, que diz respeito à utilização factível da língua[28].

Após Hymes, outros autores voltaram a escrever este conceito. Canale e Swain (1980) ampliam o conceito e propõem a existência de uma terceira competência, a estratégica. Depois, Canale (1995 [1983]) ainda adiciona a competência discursiva às anteriores. Nessa perspectiva, as competências gramatical e sociolinguística seguem referindo-se, respectivamente, às regras e características das línguas e às regras socioculturais.

Já a competência estratégica contempla as estratégias verbais e, também, não verbais utilizadas pelo falante para diminuir alguma dificuldade ou falha na comunicação, como paráfrases, pausas, gestos, expressões faciais, desenhos *etc*. Finalmente, a competência discursiva, por sua vez, supõe a utilização de mecanismos da textualidade, através da produção de textos coesos e coerentes, por exemplo.

Depois de alguns anos, tal conceito é revisitado por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). Esses autores propõem um modelo com alterações conceituais e com uma organização visual, indicando as conexões entre as competências constituintes.

Figura 21: Competência comunicativa para Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995)



Fonte: Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995, p. 44).

[28] Oliveira (2014, p. 52) dá o exemplo da frase *Your Majestry, Queen of England, here is your grilled pheasant*. Nesse caso, está de acordo com as três primeiras características, mas não pode ocorrer, porque o autor não teria a oportunidade de utilizá-la.

Para tais autores, a competência discursiva ocupa um espaço central, estando intrinsecamente relacionada às demais competências, tratando dos aspectos da textualidade, como coesão, coerência, dêiticos, gêneros e estrutura conversacional. A competência gramatical passa a ser interpretada como competência linguística, no sentido de incluir tanto o tópico tradicionalmente nomeado “gramatical”, ou seja, a morfologia e a sintaxe, quanto outros, como a fonologia e o léxico. O que era interpretado como competência sociolinguística passa a ser concebido como competência sociocultural, promovendo uma separação entre o que é linguístico e extralinguístico, com enfoque neste último, ou seja, nos fatores sociais e culturais que permeiam as interações.

A competência acional é um complemento dos autores à noção de competência comunicativa e, como o próprio nome indica, trata da ação, isto é, dos aspectos pragmáticos da comunicação. Por exemplo, são mencionadas pelos autores as atitudes do falante ao estabelecer relações interpessoais, ao solicitar informações, ao dizer sua opinião, ao expressar sentimentos, ao persuadir, ao indicar problemas e reclamar *etc*.

Por último, a competência estratégica passa a ocupar um espaço circundante às outras quatro, já que ela atravessa as competências supracitadas. Refere-se, por exemplo, às estratégias de escape ou redução (substituição ou esquiva), de realização ou compensação (reestruturação ou tradução literal), de parada ou ganho de tempo (hesitação, repetição ou preenchimentos), de automonitoramento (reparos ou reformulações) e de interação (pedidos de repetição, esclarecimento ou verificação). Entretanto, este modelo também sofreu mudanças, sendo atualizado por Celce-Murcia (2007). Discutimos isso, em detalhes, na próxima seção.

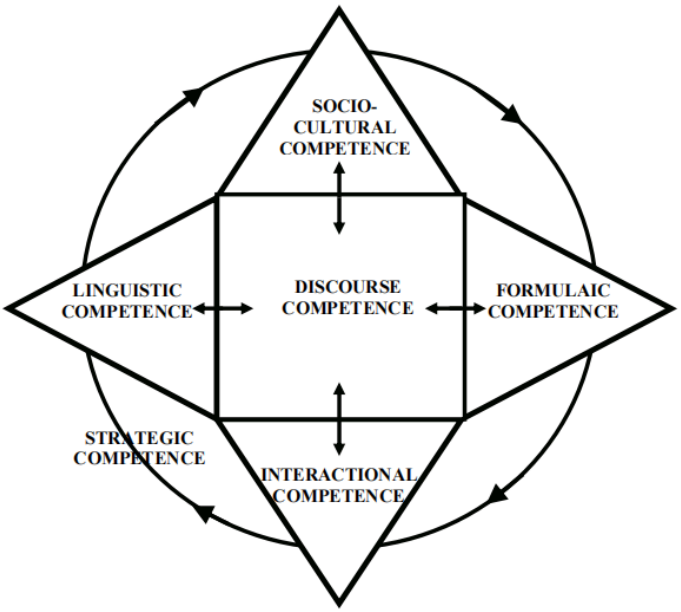
4.1.1 A competência comunicativa para Celce-Murcia (2007)

Nesta reformulação, a autora mantém, sem grandes alterações, as competências sociocultural (é o conhecimento pragmático, como fatores sociais, adequação estilística e fatores culturais), discursiva (é o ponto de conexão das demais competências, no qual são tratadas a coesão, a coerência, a dêixis e as estruturas dos gêneros textuais), linguística (corresponde a todo e qualquer fenômeno linguístico, desde os fonemas até os sintagmas) e estratégica (trata das

estratégias de aprendizagem, como anotações e preparação, e de comunicação, como mímica, pedido de esclarecimento, prática com outros falantes).

Com a retirada da competência acional, ocorre uma mudança na forma geométrica utilizada para representação, pois outras duas competências são adicionadas. Vejamos a Figura 22:

Figura 22: Competência comunicativa para Celce-Murcia (2007)



Fonte: Celce-Murcia (2007, p. 45).

A primeira competência adicionada a essa versão é a formulaica. Estando relacionada horizontalmente à competência linguística, diz respeito à "[...] pedaços fixos e pré-fabricados da língua que os falantes utilizam intensamente nas interações cotidianas" (Celce-Murcia, 2007, p. 47)[29]. Enquanto o "linguístico" refere-se aos aspectos variáveis e maleáveis, o "formulaico" trata de formas mais constantes, mas, ainda assim, ambas as competências encontram-se em meio à textualidade.

Portanto, esse item diz respeito às formas cristalizadas, que tendem a ser corriqueiras na comunicação em geral. É o caso, por exemplo, das frases cotidianas, das expressões idiomáticas e dos *frames* lexicais[30]. A autora exemplifica com formas típicas da língua inglesa: *I'm fine* ("Estou bem"), *to kick the bucket* ("chutar o balde")

[29] No texto original: "[...] fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions".
[30] Inclusive, a autora pontua que a pedagogia das línguas não acompanha o fato de que as pessoas utilizam tais formas cristalizadas em uma frequência semelhante ao uso do "conhecimento linguístico".

e *I'm looking for...* ("Estou procurando por..."). No caso do espanhol, podemos exemplificar com os trechos: *¡Buenos días!* ("Bom dia!"), *echar una mano* ("dar uma mão" ou "ajudar"), *nos vemos... (pronto, mañana, la semana que viene)* ("nos vemos... logo, amanhã, na próxima semana").

A segunda alteração ocorre com a adição da competência interacional. Encontra-se disposta de modo perpendicular à competência sociocultural em virtude das particularidades de cada grupo social, já que um determinado comportamento pode ser permitido ou não durante as interações a depender da(s) cultura(s).

Ela pode dividir-se em, pelo menos, três subcompetências: acional, conversacional e não-verbal (ou paralinguística). Podemos perceber que, nesse caso, há uma delimitação diferente ao compararmos à competência acional de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). Além de referir-se à atuação em momentos de interlocução, como no modelo anterior, são consideradas as habilidades de trocas de turno, de início e encerramento de conversas, de interrupção e, ainda, de atividades físico-mentais, como o uso de gestos, o contato visual, a aproximação, a distância, o toque, o silêncio, as pausas *etc.*

A autora menciona que esses comportamentos quase não são tratados em cursos de línguas, mas igualmente fazem parte da comunicação. Ela também exemplifica que há grupos sociais que utilizam reverência, aperto de mão ou abraço, outros que não se tocam ou que dão um ou dois beijos na bochecha, entre outros. Por essas diferenças, é importante considerar tais hábitos no ensino de línguas.

Este modelo para a formulação do conceito de competência comunicativa pode auxiliar na concepção de cursos de línguas estrangeiras, visto que ele salienta a interação entre diferentes aspectos relacionados à comunicação. Nesse sentido, Celce-Murcia (2007) aborda uma série de implicações para as aulas de línguas, como a relevância dos aspectos culturais, as manifestações artísticas, os aspectos históricos e geográficos, as celebrações e festividades dos povos *etc*.

Também menciona a importância da utilização de materiais contextualizados para compreensão, isto é, que sejam discursos reais em circulação, mas também produzi-los de forma significativa ao passo que praticam-se os conteúdos linguísticos em tarefas autênticas e em simulações próximas da realidade. Isso indica uma ligação entre os temas interacionais, gramaticais e formulaicos nas línguas. A utilização de diferentes estratégias de ensino/aprendizagem pode auxiliar na

dinâmica de sala de aula, como o uso de conteúdos audiovisuais para verificação de comportamentos, a gravação de interações para reconhecimento de facilidades e dificuldades e a discussão sobre atitudes positivas que contribuem para o desenvolvimento linguístico.

Assim, as reflexões dispostas acerca da competência comunicativa demonstram que as aulas podem (e devem) ir além dos aspectos linguísticos na língua estrangeira. A partir disso, podemos pensar em um tratamento pedagógico integrado entre as habilidades comunicativas, na próxima seção.

4.1.2 A integração entre oralidade, leitura e escrita

As respectivas ligações entre escuta-fala e leitura-escrita podem parecer mais atrativas em âmbito didático e, até mesmo, mais naturais se considerarmos os aspectos físicos e cognitivos envolvidos. No entanto, as práticas de linguagem tendem a ser mistas, complexas e multimodais. Por isso, ainda que a BNCC (Brasil, 2018) divida as habilidades em eixos, como “Oralidade”, “Leitura” e “Escrita”, as orientações acerca dos “Conhecimentos Linguísticos” e da “Dimensão Intercultural” aplicam-se indiscriminadamente aos demais, como explicitado no documento:

> É imprescindível dizer que **esses eixos**, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, **estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar**. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (p. 245) **[grifos nossos]**

Em razão da própria natureza multifacetada da língua, é que se faz necessário uma integração entre as diferentes habilidades comunicativas. Adotando esse ponto de vista, também precisamos, necessariamente, utilizar um aparato metodológico que permita tal abordagem pedagógica. Com isso, neste estudo, optamos por um tratamento sequencial, com atividades didáticas de apresentação, de ação e de reflexão em língua estrangeira, baseadas nas etapas de pré-tarefa, ciclo da tarefa e pós-tarefa da Aprendizagem Baseada em Tarefas (do inglês, *Task-Based Learning*) (Willis, 2012)[31].

[31] Esse modelo é abordado, em mais detalhes, no Capítulo 5, no qual tratamos da Metodologia.

Assim, as habilidades linguísticas e, igualmente, os eixos da BNCC podem ser desenvolvidos, de forma conjunta, ao longo de uma variedade de tarefas destinadas aos diferentes ciclos letivos. Em nossa proposta, tanto escuta e leitura quanto fala e escrita, isto é, a compreensão e a produção podem ser integradas de forma alternada. Para exemplificar, uma determinada sequência de atividades pode promover a compreensão leitora e, em seguida, a produção oral e, por último, a produção escrita. Isso se aplica, igualmente, à compreensão auditiva. O que determina a sequência de habilidades envolvidas ao longo do processo de ensino/aprendizagem é a situação comunicativa abordada.

Em alguns casos, é necessário recorrer à simulação de determinadas situações, de forma que o "contexto autêntico" fica prejudicado, o que pode ser visto como um ponto negativo. No entanto, cabe salientar que, na verdade, a quantidade de situações verdadeiramente autênticas dentro de sala de aula é restrita, por isso, para que os estudantes tenham contato com uma ampla variedade de possíveis usos na língua estrangeira, é preciso recorrer a algumas estratégias pedagógicas, como a simulação.

A partir do exposto, acreditamos que o primeiro contato com os aspectos linguísticos deve ocorrer por meio de textos, nos mais variados gêneros, privilegiando as habilidades de compreensão - mas, não exclusivamente. Num segundo momento, atividades de ordem prática podem ser atribuídas por meio das habilidades de produção. Por último, é colocada atenção sobre os aspectos formais da língua, mediante reflexão sobre as possibilidades de expressão na língua, ancoradas nas etapas anteriores.

Em resumo, optamos por um tratamento da língua estrangeira focado no desenvolvimento integrado de habilidades comunicativas, visando a promoção de projetos e, por conseguinte, de tarefas linguísticas de maneira contextualizada e interativa. Para atentar-nos às possíveis dificuldades de aprendizagem de espanhol por brasileiros, que devem ser tratadas nas propostas de atividades, abordamos, na seção 4.2, o desenvolvimento da oralidade em espanhol por esse público-alvo.

4.2 O desenvolvimento da oralidade em espanhol por aprendizes brasileiros

Ao tratar do ensino da oralidade para falantes de português, necessariamente precisamos considerar o fato de que o espanhol é uma língua estrangeira

semelhante ao português, em diversos aspectos. Nesse sentido, as fonologias de ambas as línguas contêm diversas aproximações, a exemplo disso, todos os fonemas vocálicos do espanhol existem no português. Se considerarmos as variedades hispânicas da América e da Europa, também existem 15 fonemas consonantais comuns, isto é, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /s/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /r/, /ʎ/ e /ʒ/[32]. Assim, podemos perceber que grande parte dos sistemas fonológicos coincidem.

No entanto, é natural que também existam diferenças. Ainda em âmbito fonológico, no português, existem os fonemas vocálicos /ɛ/ e /ɔ/ e suas respectivas realizações [ɛ] e [ɔ]. Em espanhol, esses sons existem, no entanto, relacionam-se aos fonemas /e/ e /o/ e apresentam um grau de abertura menor do que o produzido por falantes de português (Brisolara, 2016a).

No que tange às consoantes, há outro caso similar: /r/ e /x/ são fonemas no espanhol, mas os sons [r] e [x] são apenas alofones no português e relacionam-se ao fonema /R/. Isso também acontece ocorre com o [tʃ] que, no português, é alofone de /t/ e, no espanhol, de /tʃ/ (Brisolara, 2016b).

Portanto, essas dissemelhanças entre fonemas e sons das línguas impactam diretamente na forma como os aprendizes brasileiros adquirem a oralidade em espanhol. Além do mais, há consoantes singulares, ou seja, que são completamente novas, como ocorre com /θ/ e /ʝ/, que são exclusivos de algumas variedades do espanhol. Ao mesmo tempo, o aprendiz precisa compreender que os fonemas e os sons de sua língua podem não ser utilizados na língua-meta, como o /v/, que é exclusivo do português.

Essas características fazem com que o aprendiz brasileiro, que, nesse caso, possui o português como língua materna, realize transferências ao utilizar a língua estrangeira[33]. Dentre elas, podemos mencionar a abertura das vogais médias, a harmonia vocálica, a neutralização das vogais átonas finais, a nasalização e o alongamento vocálico (Brisolara, 2016a). Já com relação às consoantes, há a não

[32] Os fonemas /ʎ/ e /ʒ/ ocorrem especificamente em algumas variedades do espanhol. Segundo Hualde (2014), /ʎ/ aparece em regiões da Espanha, dos Andes e do Paraguai, já /ʒ/ é utilizado em partes do Uruguai e da Argentina.

[33] Salientamos que nem todas as transferências que mencionamos são abordadas nos projetos pedagógicos. A escolha dos aspectos de pronúncia deu-se, primeiro, a partir das orientações contidas no documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (Galvão *et al.*, 2021) sobre os conteúdos linguísticos a serem trabalhados e, segundo, pelos próprios textos orais sugeridos nas tarefas.

fricativização de /b/, /d/ e /g/, a ditongação de nasal em coda, a sonorização de /s/, a palatalização de /t/ e /d/ diante de [i] e a vocalização de /l/ em coda (Brisolara, 2016b).

De mais a mais, existem outras transferências, por exemplo, em âmbito suprassegmental, como a reprodução de padrões acentuais do português em palavras heterotônicas e a ressilabação através de epêntese vocálica em alguns encontros consonantais heterossilábicos. Também há dificuldades relacionadas à ortografia, como a identificação das relações grafofônicas típicas do espanhol e as diferenças na acentuação gráfica (Milan; Kluge, 2020).

Portanto, ainda que existam várias características comuns, é necessário considerar as particularidades da língua estrangeira ao ensiná-la, visto que nem sempre elas são percebidas pelos aprendizes, por exemplo, por influência do conhecimento que possui sobre a língua materna. Assim, o tratamento dos aspectos de pronúncia deve formar parte dos conteúdos linguísticos contemplados nas aulas de língua estrangeira, através do reconhecimento de diferentes variedades linguísticas e da expressão oral em si por parte do alunado. No entanto, esses conteúdos não devem ser restritos à oralidade, já que a pronúncia também pode ser aliada à ortografia, ou seja, a textos escritos.

A seguir, caracterizamos algumas das transferências linguísticas, de ordem fonético-fonológica, realizadas por estudantes brasileiros de língua espanhola. Primeiro, apresentamos os segmentos do espanhol junto aos fenômenos vocálicos e consonantais, respectivamente. Em seguida, retratamos algumas transferências de aspectos suprassegmentais e, por fim, abordamos algumas relações entre pronúncia, ortografia e acentuação gráfica.

A abertura das vogais médias é um fenômeno que tende a ocorrer na fala de aprendizes brasileiros. Isso ocorre porque, na língua portuguesa, há sete fonemas vocálicos (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/) em posição tônica, com variação nas posições átonas (Câmara Jr., 1970), em contraste com cinco vogais do espanhol (/i/, /e/, /a/, /o/, /u/) que ocorrem em qualquer posição na palavra (Brisolara, 2016a). Portanto, ainda que existam os sons [ɛ] e [ɔ] em alguns contextos, não existem os fonemas /ɛ/ e /ɔ/ no espanhol (Quilis, 1993). Por exemplo, um brasileiro pode falar [ɛl ~ ɛw] em vez de [el] para *él* ("ele") ou [sɔl ~ sɔw] em vez de [sol] para *sol* ("sol").

Outra característica advinda do português é a neutralização das vogais átonas finais. No PB, há variedades linguísticas que neutralizam as vogais /e/ e /i/ e, /o/ e /u/, em contextos átonos finais[34], o que não é comum no espanhol, visto que os falantes tendem a manter as cinco vogais em todas as posições (Brisolara, 2016a). Esse fenômeno também está relacionado, de certa forma, à redução das vogais átonas finais, formando um sistema de três vogais nessa posição silábica - [ɪ, ə, ʊ] (Câmara Jr., 1970). O aprendiz pode pronunciar ['golpɪ] em vez de ['golpe] para *golpe* (“batida”) ou, ainda, [mu'ɲekʊ] em vez de [mu'ɲeko] para *muñeco* (“boneco”).

A nasalização vocálica é um fenômeno comum às línguas, no entanto, a diferença está no número de contextos. No espanhol, nasaliza-se, em menor intensidade em comparação com o português, as vogais que estejam exclusivamente em contato com consoantes nasais: em começo absoluto, ['ãntes] para *antes*, ou entre nasais, como ['mẽnte] para *mente* e [eɾ'mãno] para *hermano*. Já em português, além desses contextos apresentarem nasalização mais intensa, também nasaliza-se quando a vogal é sucedida por nasal em interior de palavra, como ['kãnə] para “cana”[35]. Assim, o aprendiz pode produzir a nasalização na intensidade e nos contextos de sua língua materna na língua-alvo, mesmo existindo diferenças (Brisolara, 2016a; Blank, Motta-Avila, 2020).

Outro fenômeno que tende a ocorrer com as vogais médias no português é a harmonia vocálica: /e/ e /o/ são produzidos como [i] e [u], respectivamente, em posição pretônica quando são seguidos por vogais altas tônicas[36] (Bisol, 1981; Casagrande, 2004; Brisolara, 2016a). Nesses casos, “medir” soa como [mi'dʒiɾ] e “dormir” como [duɾ'miɾ], por exemplo. Isso não é característico do espanhol, uma vez que as vogais médias mantêm-se: [me'diɾ] para *medir* e [doɾ'miɾ] para *dormir*.

---

[34] Mazzaferro e Matzenauer (2019) realizaram um mapeamento sobre o comportamento das vogais /e/ e /o/ em posição átona final em cinco cidades na fronteira Brasil-Uruguai (Chuí, Jaguarão, Aceguá, Santana do Livramento e Quaraí). As autoras observaram a variação entre a utilização das vogais médias (em especial, da vogal /e/) e a neutralização com as vogais altas. Também é possível verificar uma aproximação com outras variedades de PB, visto que foi encontrada a aplicação categórica da neutralização dessas vogais nas cidades de Chuí e de Jaguarão.

[35] Nos casos de vogal seguida por nasal na sílaba seguinte, há variedades do português que não nasalizam a vogal pretônica, produzindo formas como [baˈnãnɐ], enquanto outras nasalizam, produzindo [bãˈnãnɐ] para “banana”, por exemplo (Cristófaro-Silva, 2014).

[36] Casagrande (2004) realizou uma análise variacionista sobre a aplicação da harmonização vocálica na cidade de Porto Alegre (RS), comparando-a com a pesquisa de Bisol (1981). O estudo indicou uma regressão discreta na utilização dessa regra, isto é, notou-se uma diminuição nos casos de harmonia vocálica.

Com relação às tônicas, é comum realizarmos o alongamento vocálico, cuja produção de tais vogais é mais longa no português em comparação ao espanhol. Naturalmente, vogais tônicas são mais longas do que átonas, entretanto, as durações entre as línguas variam (Brisolara, 2016a). Para exemplificar, uma palavra como “acabar” pode ser produzida como [aka'ba:ɾ] em português, ao passo que *acabar*, no espanhol, soaria como [aka'βaɾ][37].

Além das vogais, os segmentos consonantais também são alvos de fenômenos linguísticos. Dentre eles, podemos mencionar a não fricativização de /b/, /d/ e /g/ em ataque intervocálico. Palavras como *sabe, comida* e *paga*, do espanhol, soam como ['saβe], [ko'miða] e ['paɣa], respectivamente; isto é, /b/, /d/ e /g/ são produzidos como as aproximantes (ou fricativas[38]) [β], [ð] e [ɣ]. No português, essas consoantes são exclusivamente oclusivas, o que é a causa para as transferências ao espanhol no contextos que ocorrem as aproximantes (Brisolara; Machry da Silva, 2020).

Outro fenômeno do português que pode ser transferido ao espanhol é a ditongação de nasal em coda. Brisolara (2016b) explica que a consoante nasal em coda final é transformada em vogal, produzindo um ditongo com vogal antecedente. Por exemplo, as palavras “item” e “com” são produzidas como ['itẽj̃] e [kõw̃], respectivamente. No espanhol, ao contrário, mantém-se a consoante nasal, sendo produzida como bilabial em ['item] para *ítem* e como alveolar em [kon] para *con*.

A sonorização de /s/ em coda silábica, muito comum no português, é rara no espanhol. O aprendiz que produz ['azmɐ] para “asma” e ['siznɪ] para “cisne”, pode reproduzi-las na LE para *asma* e *cisne*, em lugar de ['asma] e ['sisne], respectivamente. Cabe salientar que a sonorização e a aspiração de /s/ ocorrem em algumas variedades do espanhol, no entanto, o grau de sonorização no espanhol que ocorre no México, por exemplo, é bem menos perceptível, comparando-se como o PB. Ao mesmo tempo, é possível verificar a sonorização de /s/ em ataque intervocálico na aprendizagem de espanhol por falantes nativos de PB. Brisolara (2016b) exemplifica tal fenômeno com as formas *casa* e *casas amarrillas*, ou seja, ['kaza] e [kazazama'riʝas], com transferências do português, em vez de ['kasa] e

[37] Para ler mais sobre a duração vocálica no espanhol e no PB, especialmente no que diz respeito à vogal /a/, sugerimos a leitura do estudo de Brisolara, Matzenauer e Seara (2019).
[38] Não é foco deste estudo discutir sobre a diferença entre os termos aproximante e fricativa. Para mais informações, sugerimos a leitura de Hualde (2014).

[kasasama'riʝas]. Ambos os contextos de sonorização de /s/ podem aparecer na produção dos aprendizes, mas não no espanhol.

Outro caso frequente na produção em espanhol por brasileiros é a palatalização de /t/ e /d/ diante de <e> ou <i>. Por exemplo, caso um aprendiz produza “arte” como ['aɾtʃɪ], “latir” como [la'tʃɪɾ], “tarde” como [ˈtaɾdʒɪ] e “dieta” como [dʒiˈɛtɐ], poderá palatalizar /t/ e /d/ no espanhol, em vez de produzir ['aɾte], [la'tiɾ], ['taɾde] e [di'eta] com consoantes dentais por influência de sua língua materna (Brisolara, 2016b).

Por último, abordamos a vocalização de /l/ em coda. No espanhol, /l/ mantém-se como lateral ao final da sílaba, como ['falso] para *falso* e [a'sul] para *azul*. O estudante brasileiro pode vocalizar a consoante /l/[39], produzindo formas como ['fawso] e [a'zuw], respectivamente. Além disso, no espanhol, esse segmento assimila o ponto de articulação da consoante subsequente, por exemplo, tornando-se dental, ['faɫ̪ta] para *falta*, palatal, ['koʎtʃa] para *colcha*, ou interdental (somente nas variedades que utilizam tal som), ['duɬ̪̊θe] para *dulce* (Brisolara, 2016b).

Além dos fenômenos presentes na produção dos segmentos vocálicos e consonantais, existem transferências motivadas por aspectos suprassegmentais. Com relação à tonicidade, as palavras heterotônicas podem ser um desafio para os estudantes, como a diferença acentual entre “atmosfera” (PB) e *atmósfera* (ES), ou seja, [atʃimos'fɛɾɐ] e [at'mosfeɾa], respectivamente. Mais difíceis ainda são os heterotônicos sem acentuação gráfica, como “academia” (PB) e *academia* (ES), [akade'miɐ] e [aka'demja], respectivamente.

Outro fenômeno suprassegmental é a ressilabação através de epêntese em encontros consonantais heterossilábicos. No espanhol, as consoantes em coda podem variar na pronúncia, mas mantém a estrutura silábica das palavras. Como exemplos, podemos mencionar *óptimo* que pode ser produzido como ['optimo ~ 'obtimo ~ 'oβtimo] e *actuar* como [aktu'aɾ ~ agtu'aɾ ~ aɣtu'aɾ] (Brisolara, 2016b). No entanto, em português, é possível ressilabar formas como [asˈpɛkitʊ] para “aspecto”,

[39] A vocalização de /l/ é um fenômeno ocorrido em diferentes variedades linguísticas do Rio Grande do Sul. Por exemplo, em estudo variacionista com registros da cidade de Flores da Cunha, Battisti e Moras (2016) verificaram um aumento na aplicação desse fenômeno, sendo evidenciado em 77% dos dados do Banco de Dados de Fala da Serra Gaúcha (entre 2008 e 2009) em comparação com 12% em dados do banco Variação Linguística na Região Sul do Brasil - VARSUL (1990).

[adʒimiˈtʃiɾ] para “admitir” e [obisˈkurʊ] para “obscuro”, o que pode ser transferido para a pronúncia de *aspecto, admitir* e *obscuro*, em espanhol.

No geral, é possível que esses fenômenos não causem uma impossibilidade na comunicação, mas podem dificultar a compreensão por parte de um interlocutor não familiarizado com as particularidades do português brasileiro ou, ainda, causar ambiguidade no significado de determinadas palavras[40]. Da mesma forma, o desenvolvimento de uma produção mais precisa pode trazer mais segurança ao aprendiz no momento da fala, aumentando sua autoconfiança. Uma pronúncia inteligível também pode ser um fator na redução do preconceito linguístico, evitando experiências desagradáveis motivadas por julgamentos xenofóbicos e/ou estereótipos negativos[41].

Os aspectos da oralidade também possuem uma aproximação com as questões ortográficas. Alguns grafemas apresentam usos particulares no português e no espanhol, por isso, no Quadro 4, realizamos uma comparação grafofônica em relação a essas línguas. Tal comparação é importante, tendo em vista que alguns grafemas que, no PB, possuem uma só possibilidade de representação fônica, no espanhol, apresentam mais de uma, como é o caso dos grafemas <b> e <v>, que apresentam divergências nessas línguas.

[40] Por exemplo, um aprendiz pode produzir, por transferência do PB, [ˈtʃia] para *tía*, quando tal produção remete à palavra *chía*.

[41] Os próprios meios de comunicação em massa têm advertido sobre casos de preconceito motivados pelo sotaque na língua estrangeira (Robson, 2015; Trujillo, 2018; Foucart; Bazzi; Brouwer, 2025).

Quadro 4: Comparação grafofônica entre as línguas

(continua)

Grafemas	Exemplos em Português	Exemplos em Espanhol
<v>	[vɔs ~ vɔz] para “**v**oz”; [a'vidɐ] para “a **v**ida”.	[bos] para ***v**oz;* [la'βiða] para *la **v**ida.*
<s>	['sapʊ] para “**s**apo”; ['kazə] para “ca**s**a”.	['sapo] para ***s**apo;* ['kasa] para *ca**s**a.*
<ss>	[a'sadʊ] para “a**ss**ado”.	Não se aplica.
<z>	['zoxʊ] para “**z**orro”; [pas ~ paz] para “pa**z**”[42].	['soro ~ 'θoro] para ***z**orro;* [pas ~ paθ] para *pa**z**.*
<c>	['kãmə] para “**c**ama”; ['sexʊ] para “**c**erro”; [si'viw] para “**c**ivil”.	['kama] para ***c**ama;* ['sero ~ 'θero] para ***c**erro;* [si'βil ~ θi'βil] para ***c**ivil.*
<ch>	['ʃiɐ] para “**ch**ia”.	['tʃia] para ***ch**ía.*
<k>	Em geral, é usado em nomes próprios e estrangeirismos, soando como [k], como em “**K**evin”.	[ki'lometro] para ***k**ilómetro.*
<ç>	[ka'saɾ] para “ca**ç**ar”.	Não se aplica.
<cç>	[dʒiki'sãw̃] para “di**cç**ão”.	Não se aplica.
<cc>	[fikisjo'naw] para “fi**cc**ional”.	[fiksjo'nal] para *fi**cc**ional.*
<xc>	[ese'deɾ] para “e**xc**eder”.	[ekse'ðeɾ] para *e**xc**eder.*
<sc>	['foskʊ] para “fo**sc**o”; [adole'sẽntʃɪ] para “adole**sc**ente”; [pi'sinə] para “pi**sc**ina”.	['fosko ~ 'fohko] para *fo**sc**o;* [aðole'sente] para *adole**sc**ente;* [pi'sina] para *pi**sc**ina.*
<x>	['ʃikaɾɐ] para “**x**ícara”; ['taksɪ] para “tá**x**i”; [e'zãmɪ] para “e**x**ame”; ['masimʊ] para “má**x**imo”; ['testʊ] para “te**x**to”.	[serogra'fia] para ***x**erografía;* ['taksi] para *ta**x**i;* [e'ksamẽn] para *e**x**amen;* ['maksimo] para *má**x**imo;* ['teksto ~ 'testo] para *te**x**to.*
<j>	[ʒu'ɾaɾ] para “**j**urar”.	[xu'ɾaɾ] para ***j**urar;* [re'lox] para *relo**j**.*
<r>	[xo'letɐ] para “**r**oleta”; ['brasʊ] para “b**r**aço”; ['karnɪ] para “car**r**ne”.	[ru'leta] para ***r**uleta;* ['braso] para *b**r**azo;* ['karne] para *car**r**ne.*
<rr>	['kaxʊ] para “ca**rr**o”.	['karo] para *ca**rr**o.*

[42] Palavras como “paz”, “voz” e “mês” são pronunciadas com [z] quando são seguidas por um segmento sonoro, como [pazmũndʒiˈaw] para “paz mundial”, [vɔzaˈgudɐ] para “voz aguda” e [mezdjaˈgostʊ] para “mês de agosto”.

(conclusão)

Grafemas	Exemplos em Português	Exemplos em Espanhol
<l>	['loba] para “**l**oba”; [flor] para “f**l**or”; [a'bɾiw ~ a'bril] para “abri**l**”.	['loβa] para ***l**oba;* [flor] para ***fl**or;* [a'βril] para *abri**l**.*
<ll>	Não se aplica.	['kaʎe ~ 'kaʝe] para *ca**ll**e*[43].
<lh>	['teʎa ~ 'telʲa] para “te**lh**a”[44].	[mi'loxas] para *mi**lh**ojas.*
<m>	[mes ~ mez] para “**m**ês” ['õmbɾʊ] para “o**m**bro” ['modẽj̃] para “mode**m**”.	[mes] para ***m**es* ['õmbro] para *ho**m**bro* ['modem] para móde**m**.
<n>	['nukɐ] para “**n**uca”; [ãɱ'fibjʊ] para “a**n**fíbio”; não se aplica; ['bãn̪dɐ] para “ba**n**da”; ['dẽnsʊ] para “de**n**so”; ['dẽɲtʃɪ] para “de**n**te”; ['bĩŋgʊ] para “bi**n**go”; ['pɔlẽj̃] para “póle**n**”.	['nuka] para ***n**uca;* [ãɱ'fibjo] para *a**n**fíbio;* ['piɲ̊θa] para *pi**n**za;* ['ban̪da] para *ba**n**da;* ['denso] para *de**n**so;* ['ãɲtʃo] para *a**n**cho;* ['biŋgo] para *bi**n**go;* ['polen] para *póle**n**.*
<ñ>	Não se aplica.	[ˈuɲa] para *u**ñ**a.*
<nh>	['liɲɐ] para “li**nh**a”.	[ina'laɾ] para *i**nh**alar.*
<h>	[o'tɛw] para “**h**otel”.	[o'tel] para ***h**otel.*
<gu>	[sãŋ'gʷineʊ] para “san**gu**íneo”; [i'gʷaw] para “i**gu**al”.	[sãŋ'gineo] para *san**gu**íneo;* [i'gʷal] para *i**gu**al.*
<qu>	[ke'ɾeɾ] para “**qu**erer”; [a'kʷifeɾʊ] para “a**qu**ífero”.	[ke'ɾeɾ] para ***qu**erer;* [a'kʷifero] para *a**cu**ífero*[45]*.*
<y>	Em geral, é usado em nomes próprios e estrangeirismos, soando como [i ~ j], como em “**Y**uri”.	[a'ʝeɾ] para *a**y**er*[46]*;* [es'toj] para *esto**y**.*
<w>	Em geral, é usado em nomes próprios e estrangeirismos, soando como [u ~ w], como em “**W**illiam”, ou [v], como em “**W**agner”.	[bat] para ***w**att;* ['wiski] para ***w**hiskey.*

Fonte: A autora.

[43] Essa consoante, representada por <ll>, também pode ser pronunciada como [ʒ ~ ʃ], como ['kaʒe ~ 'kaʃe] para *calle*, em determinadas variedades, como a argentina (Hualde *et al.*, 2010; Hualde, 2014).

[44] As consoantes [lʲ] e, em seguida, [gʷ] e [kʷ] podem ser interpretados como segmentos complexos, isto é, “[...] um segmento consonantal com articulação secundária vocálica [...]” (Collischonn, 2014), mas este aspecto não será discutido neste trabalho, porque extrapola seus objetivos.

[45] A pronúncia das palavras “aquífero” e *acuífero* são parecidas, mas a escrita difere entre <qu> e <cu>. Existem outros vocábulos com essas relações grafofônicas, como “oblíquo” e *oblicuo*, “longínquo” e *longincuo*, “quarta” e *cuarta*, “sequela” e *secuela*.

[46] Existe uma intensa variação na pronúncia da palatal /ʝ/, representada na ortografia por <y> como semiconsoante, podendo soar como [a'dʒeɾ ~ a'ʒeɾ], entre outros, que podem ser verificadas em Hualde *et al.* (2010) e em Hualde (2014).

No Quadro 4, apresentamos alguns exemplos em português e espanhol representando diferentes relações grafofônicas dessas línguas. Vale salientar que tais palavras sofrem variação na pronúncia, portanto, as transcrições são apenas sugestões para exemplificar as diferenças entre as línguas.

Em síntese, no referido quadro, destacamos as diferenças entre a pronúncia, respectivamente em português e espanhol, de <v> como [v] (“**v**ida”) e [b ~ β] (***v**ida, la **v**ida*); de <s> como [s ~ z] (“**s**apo”, “ca**s**a”) e [s] (***s**apo*); de <ss>, somente em PB, como [s] (“a**ss**ado”); de <z> como [z ~ s] (“**z**orro”, “pa**z**”) e [s] (***z**orro, pa**z***); de <c> como [k ~ s] (“**c**ama”, “**c**erro”) e [k ~ s ~ θ] (***c**ama, **c**erro*); de <ch> como [ʃ] (“**ch**ia”) e [tʃ] (***ch**ía*); e de <k> como [k] (“**K**evin”, ***k**ilómetro*) em ambas as línguas.

Também, apresentamos <ç> como [s] (“ca**ç**ar”) e <cç> como [ki+s] (“di**cç**ão”), exclusivos do PB; <cc> como [ki+s] (“fi**cc**ional”) e [ks] (*fi**cc**ional*); <xc> como [s] (“e**xc**eder”) e [ks] (*e**xc**eder*); <sc> como [sk ~ s] (“fo**sc**o”, “adole**sc**ente”) e [sk ~ hk ~ s] (*fo**sc**o, adole**sc**ente*); e <x> como [ʃ ~ ks ~ z ~ s] (“**x**ícara”, “tá**x**i”, “e**x**ame”, “má**x**imo”) e [s ~ ks] (***x**erografía, tá**x**i*). Bem como, elencamos <j> como [ʒ] (“**j**urar”) e [x] (***j**urar*); <r> como [x ~ ɾ] (“**r**oleta”, “b**r**aço”) e [r ~ ɾ] (***r**uleta, b**r**azo*); <rr> como [x] (“ca**rr**o”) e [r] (*ca**rr**o*); <l> como [l ~ w] (“**l**oba”, “abri**l**”) e [l] (***l**oba, abri**l***), respectivamente em português e espanhol, <ll>, exclusivo do espanhol, como [ʎ ~ ʝ] (*ca**ll**e*); e <lh> como [ʎ ~ lj] (“te**lh**a”) e [l] (*mi**lh**ojas*).

Da mesma maneira, retratamos exemplos para <m>, no português, como [m] (“**m**ês”, “o**m**bro”) e formando ditongo nasal (“mode**m**”) e, no espanhol, somente como [m] (***m**es, ho**m**bro, mode**m***). Ainda, dispomos exemplos para <n>, no português, como [n] (“de**n**so”), suas respectivas assimilações (“a**n**fíbio”, “ba**n**da” *etc*.) e formando ditongo nasal (“póle**n**”) e, no espanhol, como [n] (*de**n**so*) e suas respectivas assimilações (*a**n**fíbio*, *ba**n**da etc*.).

Por último, apontamos os grafemas <ñ>, do espanhol, como [ɲ] (*u**ñ**a*); <nh> como [ɲ] (“li**nh**a”) e [n] (*i**nh**alar*); <h> que não é pronunciado em ambas as línguas (“**h**otel”, ***h**otel*); <gu> como [gʷ] (“san**gu**íneo”) e [g ~ gʷ] (*san**gu**íneo, i**gu**al*); <qu> como [k ~ kʷ] (“**qu**erer”, “a**qu**ífero”) e [k] (***qu**erer*); <y> como [i ~ j] (“**Y**uri”) e [ʝ ~ j] (*a**y**er, esto**y***); e <w> como [u ~ w ~ v] (“**W**illiam”; “**W**agner”) e [b ~ w] (***w**att, **w**hiskey*).

Com relação à acentuação gráfica, os acentos agudo <´> e circunflexo <^> demonstram a tonicidade de algumas palavras e, ao mesmo tempo, dão pistas sobre a pronúncia. No português, o acento agudo é utilizado em vogais que tenham

produção aberta, como [ˈpɛtalɐ] para “pétala”, já o acento circunflexo indica uma produção fechada, como [ˈpesegʊ] para “pêssego”[47], ou anasalada, como ['ãᵐbitʊ] para “âmbito”. No espanhol, há apenas o acento agudo, denominado *tilde*, que marca a sílaba tônica da palavra, não indicando se a vogal é aberta ou fechada, diferentemente do PB. A seguir, no Quadro 5, apresentamos uma comparação acerca da acentuação gráfica em português e em espanhol.

Quadro 5: Comparação sobre a acentuação gráfica entre as línguas

(continua)

Contexto	Acentuação em português	Acentuação em espanhol
Última sílaba	Acentuam-se oxítonas terminadas em: <a, e, o>, seguidas ou não por <s>, como “crach**á**”, “voc**ê**”, “ap**ó**s”; <em, ens>, como “tamb**ém**”, “parab**éns**”; ditongos abertos <éu, éi, ói>, seguidos ou não por <s>, como “chap**éu**”, “pap**éis**”, “far**ói**s”.	Acentuam-se *agudas* terminadas em: <a, e, i, o, u>, como *sof**á*** (“sofá”), *am**é*** (“amei”), *trabaj**ó*** (“trabalhou”); <n>, como *canci**ón*** (“canção”), *at**ún*** (“atum”), *est**án*** (“estão”); <s>, como *franc**és*** (“francês”), *autobús* (“ônibus”), an**í**s (“anis”).
Penúltima sílaba	Acentuam-se paroxítonas terminadas em: <r, l, n, x, ps>, como “l**í**der”, “f**á**cil”, “h**í**fen”, “t**ó**rax”, “b**í**ceps”; <ã, ão>, como “**í**mã”, “s**ó**tão”; <um, uns>, como “qu**ó**rum”, “**á**lbuns” <ons>, como “f**ó**tons”; <us>, como “tônus” <i, is>, como “j**ú**ri”, “t**á**xis” ditongos fechados <ei, eis>, como “p**ô**nei”, “saud**á**veis”.	Acentuam-se as *graves/llanas* que não terminem em vogal, <n> ou <s>: *árbol* (“árvore”); *lápiz* (“lápis”); *huésped* (“hóspede”); *fémur* (“fêmur”); *látex* (“látex”); referéndum (“referendo”); *yóquey* (“jóquei”); *bíceps* (“bíceps”).
Antepenúltima sílaba	Acentuam-se sempre as proparoxítonas, como “matemática”, “lógico”, “tédio”.	Acentuam-se sempre as *esdrújulas*, como *público* (“público”), *música* (“música”), *médico* (“médico”).
Anterior à antepenúltima sílaba	Não se aplica.	Acentuam-se sempre as *sobresdrújulas*, como *dígamelo* (“diga-o a mim”), *tímidamente* (“timidamente”).

[47] Note-se que, nos exemplos “pétala” e “pêssego”, a acentuação indica tanto a tonicidade quanto a produção das vogais /ɛ/ e /e/, respectivamente. Outros exemplos são [ˈkɔdigʊ] para “código” e [ˈkomikʊ] para “cômico”, em relação às vogais /ɔ/ e /o/. É necessário ter atenção para o fato de que nem sempre há diacrítico indicando abertura/fechamento das vogais médias, em razão das regras de acentuação ortográfica (ver Quadro 5).

(conclusão)

Contexto	Acentuação em português	Acentuação em espanhol
Acento diferencial	Há acento diferencial em palavras homógrafas com significados diferentes, como “dê” (verbo) e “de” (preposição).	Há *tilde diacrítica* para evidenciar pronúncia tônica em interrogativos, exclamativos e relativos, como *qui<u>é</u>n* (“quem”)*, d<u>ó</u>nde* (“onde”).
Monossílabo	Acentuam-se os monossílabos tônicos terminados em: <a, as>, como “ch**<u>á</u>**”, “p**<u>á</u>s**”; <e, es>, como “p**<u>é</u>**”, “tr**<u>ê</u>s**”; <o, os>, como “s**<u>ó</u>**”, “n**<u>ó</u>s**”; <éi, éu, ói>, seguidos ou não por <s>, como “m**<u>é</u>i**s”, “c**<u>é</u>u**” e “d**<u>ó</u>i**”.	Acentuam-se os monossílabos tônicos (mesmo caso da *tilde diacrítica*), como *m<u>í</u>* (“mim”), *t<u>ú</u>* (“tu”).
Hiato	Acentuam-se hiatos formados por vogal + <i, u> tônicos, seguidos ou não por <s>, como “sa<u>ú</u>de”, “ju<u>í</u>zes”.	Acentuam-se hiatos que tenham <i, u> tônicos, como *r<u>í</u>o* (“rio”), *gr<u>ú</u>a* (“grua”).

Fonte: A autora.

Conforme colocamos no Quadro 5, as oxítonas são acentuadas, no português, quando são terminadas em <a(s), e(s), o(s), em, ens, éu(s), éi(s), ó(s)>, como "crachá", "você", "após", "também", "parabéns", "chapéu", "papéis" e "faróis". Já em espanhol, há certa semelhança, no sentido de que também são acentuadas palavras terminadas em vogais <a, e, o>, como *sofá* (“sofá”), *amé* (“amei”), *trabajó* (“trabalhou”), mas, diferente do PB, também há acento em palavras terminadas pelas vogais <i, u>, como *viví* (“vivi”) e *gurú* (“guru”) e há acento agudo nas palavras terminadas nas consoantes <n> e <s>, como *canción* (“canção”) e *francés* (“francês”).

No caso das paroxítonas, em português, acentuam-se palavras terminadas em <r, l, n, x, ps, ã, ão, um, uns, ons, us, i, is, ei, eis>, como "líder", "fácil", "hífen", "tórax", "bíceps", "ímã", "sótão", "quórum", "álbuns", "fótons", "tônus", "júri", "táxis", "pônei" e "saudáveis". No espanhol, há certa correspondência nesse contexto, mas a regra é mais restrita, já que são acentuadas as palavras terminadas por consoantes, com exceção de <n> ou <s>, como *árbol* (“árvore”), *lápiz* (“lápis”), *huésped* (“hóspede”), *fémur* (“fêmur”), *látex* (“látex”), *referéndum* (“referendo”)*, yóquey* (“jóquei”) e, também, *bíceps* (“bíceps”), porque, apesar de ter <s> final, termina em duas consoantes.

Em ambas as línguas, as proparoxítonas são acentuadas, como podemos verificar em “matemática”, no português, e em *público* (“público”), em espanhol. Especificamente em espanhol, existe o caso da acentuação de palavras *sobresdrújulas*, isto é, o uso de *tilde* em sílabas anteriores à antepenúltima. É possível encontrar, considerando a contagem de sílabas do final para o início, palavras com acento na quarta sílaba, como *dígamelo* (“diga-o a mim”), e na quinta sílaba, como *tímidamente* (“timidamente”)[48], por exemplo.

O uso do acento diferencial, em ambas as línguas, é realizado em palavras homógrafas, que, às vezes, possuem funções diferentes na língua. Em português, mencionamos a diferença entre o verbo “dê” e a preposição “de”. Há casos em que a flexão da terceira pessoa, em alguns verbos, é diferenciada pela acentuação gráfica, como “tem”/“têm”, “vem”/“vêm” e “mantém”/“mantêm”, respectivamente, no singular e no plural. Já em espanhol, a *tilde diacrítica* evidencia a pronúncia tônica de determinadas palavras, como aquelas que possuem valor interrogativo e exclamativo, por exemplo, *quién* (“quem”) e *dónde* (“onde”). Existem outros casos previstos pela *Real Academia Española* (2010), como *aun/aún* ("inclusive"/"ainda") e *solo/sólo* ("sozinho"/"somente")[49].

Em relação aos monossílabos, há algumas diferenças entre as línguas. No português, acentuam-se todos que sejam tônicos terminados em <a(s), e(s), o(s), éi(s), éu(s), ói(s)>, como "chá", "pé", "só", "méis", "céu" e "dói". Em espanhol, os monossílabos se enquadram no mesmo caso do acento diferencial, isto é, são acentuados para evidenciar a pronúncia tônica. Além de *mi* ("meu") / *mí* ("mim") e *tu* ("teu") / *tú* ("tu"), podemos encontrar *él* ("ele"), *té* ("chá"), *más* ("mais"), *sí* ("sim"), *dé* ("dê") e *sé* ("sei"), para diferenciarem-se de *el* ("o"), *te* ("te"), *mas* ("mas"), *si* (conjunção "se"), *de* ("de") e *se* (pronome "se").

Por último, nas duas línguas, acentuam-se hiatos que tenham <i, u> tônicos. No português, podemos exemplificar com “saúde” e “juízes”. Quando são seguidos, na mesma sílaba, por outras consoantes (exceto <s>), eles não são acentuados, como ocorre com as palavras “raiz”, “ruim” e “cair”. No espanhol, mencionamos as

---

[48] No caso de palavras terminadas por “-mente”, há uma regra na qual são acentuadas palavras com o referido sufixo, se a palavra original tiver o acento (ex.: *tímida* - *tímidamente*; *cortés* - *cortésmente*) mas não há acento gráfico nos demais casos (ex.: *gentil* - *gentilmente*; *tranquila* - *tranquilamente*).

[49] Para mais informações, sugerimos a leitura da *Ortografía básica de la lengua española* (2010), que pode ser encontrada na versão eletrônica.

palavras *río* (“rio”) e *grúa* (“grua”), por exemplo. Também há palavras que possuem <h>, não pronunciado, entre o hiato, como *bahía* (“baía”) e *parahúso* (“parafuso”).

O acento grave, <`>, indicando crase e não tonicidade, é utilizado no português para juntar a preposição “a” com a vogal “a”, resultando na contração “à”, ao passo que não existe no espanhol. Nesse caso, formações como “Chegou à cidade”, “Voltei àquela escola”, “Agradeci àquele amigo” e “Reagiu mal àquilo” podem ser traduzidas ao espanhol como *Llegó a la ciudad, Volví a aquella escuela, Agradecí a aquel amigo* e *Reaccionó mal a/hacia aquello*, respectivamente, com preposição e artigo ou demonstrativo separados.

O sinal gráfico til, <~>, indicador de nasalidade, não é utilizado no espanhol, com exceção da letra <ñ>. No entanto, muitas palavras que possuem til em português correspondem a palavras com *tilde* em espanhol, em função das regras de acentuação, como *corazón* (“coração”). Essas diferenças podem confundir os aprendizes no momento em que distribuírem acentos gráficos nas palavras da língua-alvo.

Neste capítulo, apresentamos a definição do conceito de competência comunicativa como objetivo maior dentro de uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas, para orientar as decisões pedagógico-metodológicas de nossa proposta, bem como tratamos da integração entre as habilidades comunicativas, o que é previsto pela BNCC (Brasil, 2018). Da mesma maneira, abordamos aspectos relacionados ao desenvolvimento da oralidade em espanhol por aprendizes brasileiros, a partir da verificação de estudos de diferentes autores acerca de algumas das especificidades da língua espanhola e de certas transferências realizadas por brasileiros na oralidade e na ortografia ao utilizar tal língua estrangeira.

A seguir, no Capítulo 5, delimitamos a Metodologia empregada neste estudo.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho pedagógico, visto que nos detemos na criação e na veiculação de projetos didáticos para a disciplina de Língua Espanhola. Dessa forma, nosso objetivo geral pauta-se em desenvolver materiais didáticos digitais em formato de projetos pedagógicos, constituídos por tarefas comunicativas em espanhol, que, por sua vez, são disponibilizados para os professores na plataforma digital *Español Vivo* (Ribeiro, 2026). É necessário destacar que todos os projetos sugerem o desenvolvimento integral das quatro habilidades comunicativas, conforme orienta a BNCC, mas ressaltamos o tratamento da oralidade com base nas possíveis transferências dos aprendizes brasileiros ao adquirirem esse idioma.

A partir do objetivo central desta pesquisa, nossas questões norteadoras são:

A) Na criação dos projetos, quais temas, conteúdos e objetivos comunicativos são pertinentes para cada ano letivo, considerando as habilidades previstas pelos documentos orientadores?

B) De que maneira as tarefas podem integrar a utilização das quatro habilidades comunicativas?

C) Quais são os objetivos comunicativos e as atividades que devem compor as tarefas?

D) Como uma tarefa focada na oralidade pode integrar a prática da pronúncia, incluindo as principais dificuldades apresentadas por brasileiros?

A seguir, apresentamos os objetivos específicos que delineiam esta pesquisa:

A) Definir os temas, os conteúdos e os objetivos comunicativos dos projetos, para cada ano letivo, considerando as habilidades elencadas pelos documentos educacionais.

B) Verificar a maneira pela qual as tarefas podem integrar a prática das quatro habilidades comunicativas.

C) Elaborar os objetivos comunicativos e as atividades no planejamento das tarefas em conformidade aos projetos.

D) Identificar os meios didáticos em que a pronúncia pode ser abordada em tarefas que envolvam a oralidade, principalmente, tratando das dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros.

Para isso, precisamos definir quais serão os critérios utilizados para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos[50]. Assim, igualmente, descrevemos como pode ser realizada a apresentação e a discussão dos dados produzidos nesta pesquisa.

Em nossa proposta, cada projeto contempla, pelo menos, um campo semântico-lexical em língua espanhola, que é definido de acordo com as habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018) para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Da mesma forma, cada projeto contém uma sequência de cinco tarefas que promovem a integração entre as habilidades comunicativas na língua-alvo, conforme orienta Willis (2012).

> Professores que seguem um ciclo baseado em tarefas **naturalmente promovem combinações de habilidades dependendo da tarefa**. As habilidades são parte integrante do processo de atingir os objetivos da tarefa; **elas não são praticadas isoladamente**, de forma vazia. Os objetivos da tarefa garantem que **haja sempre um propósito** para qualquer leitura e anotação, assim como sempre há um público para a fala e a escrita. A execução de uma tarefa exige algum tipo de interação significativa. (p. 25-26) **[grifos nossos]**[51]

Além da integração natural, a autora menciona a preocupação com o propósito da tarefa, ou seja, com a intencionalidade prevista em uma dada interação escrita e/ou oral. Isso também implica no fato de que todo conteúdo linguístico-comunicativo abordado nas tarefas deve estar intimamente relacionado ao objetivo da comunicação. Essa ênfase na intencionalidade e na relevância do propósito é um pilar que correlaciona a Aprendizagem Baseada em Tarefas (do inglês, *Task-Based Learning*) com os princípios das metodologias ativas[52]. Ao focar na concretização de um objetivo real de comunicação, os estudantes são convidados a mobilizar e aplicar seu conhecimento linguístico de forma significativa,

---

[50] Entendemos que os projetos são unidades macroestruturais de organização da prática pedagógica ao longo de uma sequência de aulas, orientadas por um objetivo geral comum. Além disso, nesta pesquisa, criamos um modelo para organização interna, contendo um conjunto de cinco tarefas comunicativas, isto é, compondo a dimensão microestrutural dos projetos.

[51] Tradução nossa de: “Teachers following a task-based cycle naturally foster combinations of skills depending upon the task. The skills form an integral part of process of achieving the task goals; they are not being practised singly, in a vacuum. The task objectives ensure there is always a purpose for any reading and notetaking, just as there is always an audience for the speaking and writing. Carrying out a task demands meaningful interaction of some kind”.

[52] Retomando Diesel, Baldez e Martins (2017), os princípios são: a centralidade no estudante, a autonomia, a problematização da realidade e a reflexão, o trabalho em equipe, a inovação e o professor como mediador (provocador, curador e orientador).

excedendo a memorização de estruturas, por meio de um engajamento autêntico com o processo de aprendizagem.

Willis (2012) igualmente desenha um modelo para a Aprendizagem Baseada em Tarefas, constituído por três etapas denominadas *pre-task, task cycle* e *language focus*. No início, a fase da "pré-tarefa" corresponde ao momento em que um determinado tema é apresentado aos estudantes, bem como a tarefa a ser realizada. Nesse momento, é feito um "aquecimento" para a etapa posterior, podendo incluir exemplos de situações comunicativas semelhantes.

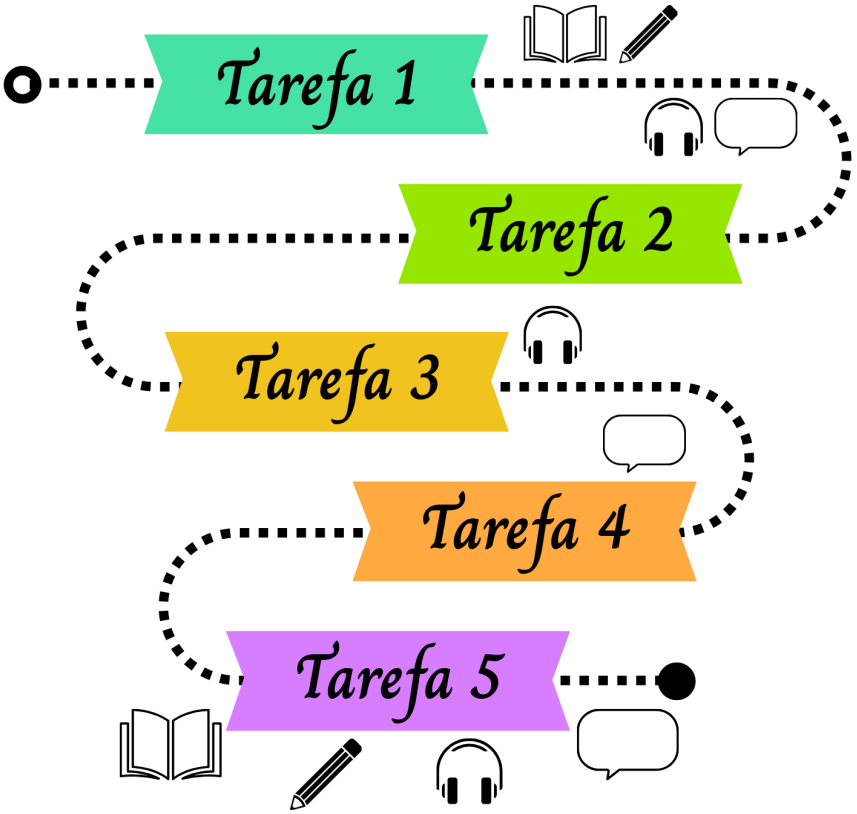
Em seguida, o "ciclo da tarefa" é subdivido em três componentes: tarefa, planejamento e relatório. Assim, prevê-se que os alunos pratiquem a língua na realização da tarefa, decidam como podem compartilhar suas práticas com a turma e, em seguida, relatem e verifiquem os "resultados" obtidos por todos.

Por fim, somente após a realização da prática, é dado o "foco na língua". Nesse encerramento da tarefa, podem ser executadas atividades de análise e de prática dos "padrões" linguísticos utilizados anteriormente. Pode-se verificar que o planejamento e, por conseguinte, o desenvolvimento das tarefas iniciam por uma ampla contextualização, seguem para a realização de determinada prática comunicativa e finalizam com a atenção às estruturas utilizadas. Portanto, primeiro é acionado o foco no significado para, ao final, implementar o foco na forma linguística.

Cabe salientar que a estrutura mencionada não é rígida e pode ser adaptada às necessidades do público-alvo. Para exemplificar, Willis (2012) menciona que a fase de “relatório” pode não ser realizada com estudantes que não se sintam seguros o suficiente ou que uma tarefa pode envolver mais de um ciclo para sua realização ou, ainda, uma tarefa longa pode ser dividida em mais de uma aula.

Os projetos incluem um conjunto de cinco tarefas, as quais se iniciam de forma mais ampla, integrando as habilidades comunicativas na apresentação do tema. Em seguida, a oralidade é cada vez mais evidenciada, até a quarta tarefa, que apresenta conteúdos relacionados à pronúncia em espanhol. Por último, o projeto é encerrado com uma tarefa focalizada, também integrando as diferentes habilidades, culminando em uma determinada produção. Para ilustrar a estruturação dos projetos, apresentamos a Figura 23.

Figura 23: Organização interna dos projetos



Fonte: Elaborado pela autora no Canva (2025).

Conforme ilustrado na Figura 23, o círculo vazado representa o ponto de partida dos estudantes ao início do projeto. Dessa forma, também é trilhado um caminho pontilhado que indica o desenvolvimento das cinco tarefas. Cada tarefa é representada por uma cor para demonstrar que cada uma possui a sua "identidade", ou seja, cada tarefa requer uma prática independente, mas, em conjunto, elas tecem a linha do ensino/aprendizagem.

Os ícones do livro, do lápis, do fone de ouvido e do balão de fala simbolizam, respectivamente, as habilidades de leitura, escrita, audição e fala. Tais símbolos são dispostos ao longo da trilha para representar diferentes momentos de prática linguística, ora de forma global, ora específica. O círculo preenchido, ao final, indica o ponto de chegada, isto é, a prática culminante do projeto.

Cada projeto é elaborado a partir da delimitação de um tema, como já mencionamos, e pelas especificações contidas nas habilidades dispostas a um determinado ano letivo no documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español*

(Galvão *et al.*, 2021)[53]. Assim, tanto os objetivos comunicativos como os conteúdos semântico-linguísticos são definidos a partir das orientações contidas em tal documento. De forma semelhante, os objetivos específicos e as práticas linguísticas das tarefas também são elaborados com base nessas habilidades.

No Quadro 6, apresentamos o modelo que é utilizado, neste trabalho, para apresentar a elaboração dos projetos.

Quadro 6: Modelo para apresentação dos projetos

(continua)

Proyecto	
Temática	
Año	
Habilidades	
Contenidos	
Objetivo general	
Duración	
Material en línea	
Tarea 1 ***Duración:*** ***Objetivo:***	***Título:*** ***Tipo:*** ***Habilidades:*** ***Resultados parciales:***
Tarea 2 ***Duración:*** ***Objetivo:***	***Título:*** ***Tipo:*** ***Habilidades:*** ***Resultados parciales:***
Tarea 3 ***Duración:*** ***Objetivo:***	***Título:*** ***Tipo:*** ***Habilidades:*** ***Resultados parciales:***
Tarea 4 ***Duración:*** ***Objetivo:***	***Título:*** ***Tipo:*** ***Aspectos fonético-fonológicos:*** ***Habilidades:*** ***Resultados parciales:***

[53] Salientamos que muitas das habilidades descritas no documento tratam-se apenas de traduções do texto disposto na BNCC (Brasil, 2018). Assim, utilizamos tal documento porque se baseia, fortemente, no original, fazendo apenas as alterações que, por sua vez, são relacionadas às especificidades da língua espanhola. A partir deste ponto, o termo “habilidades” refere-se, diretamente, ao texto *La nueva BNCC y la enseñanza del español* e, indiretamente, à própria BNCC.

(conclusão)

Tarea 5 ***Duración:*** ***Objetivo:***	***Título:*** ***Tipo:*** ***Habilidades:*** ***Resultado final:***

Fonte: A autora.

Como é possível verificar, a ficha apresentada contém lacunas para o preenchimento do título do projeto, do tema, do ano a que se destina, das habilidades, dos conteúdos a serem praticados, do objetivo geral, da duração total e do *link* de acesso ao material na plataforma *Español Vivo* (Ribeiro, 2026), respectivamente. Em seguida, há espaços destinados às descrições específicas de cada uma das cinco tarefas, incluindo, na coluna à esquerda, a duração e o objetivo específico. Também, na coluna à direita, inclui o título da tarefa, o tipo (se envolve leitura, escrita, oralidade e/ou pronúncia)[54], as habilidades que são trabalhadas em tal tarefa, os resultados parciais e final esperados (por exemplo, um determinado texto oral ou escrito)[55]. A descrição das atividades elaboradas para as etapas de "pré-tarefa", "ciclo da tarefa" e "foco na linguagem" são discutidas após cada um dos projetos.

É a partir deste modelo que apresentamos, no Capítulo 6, a elaboração dos projetos, vinculando as orientações dispostas nas habilidades sobre ensino/aprendizagem de línguas, os direcionamentos das competências sobre o emprego de recursos digitais e o planejamento das tarefas, que objetivam o desenvolvimento da competência comunicativa.

Vale destacar que os projetos pedagógicos são disponibilizados na plataforma digital *Español Vivo* (Ribeiro, 2026)*[56].* Este *site* foi planejado e criado exclusivamente para a divulgação *online* dos materiais didáticos elaborados nesta pesquisa. Na página *Inicio*, encontram-se as boas-vindas à plataforma, junto ao *slogan La lengua se vive*, e o *Mirador de Ideas*, que é uma vitrine para visualização rápida dos

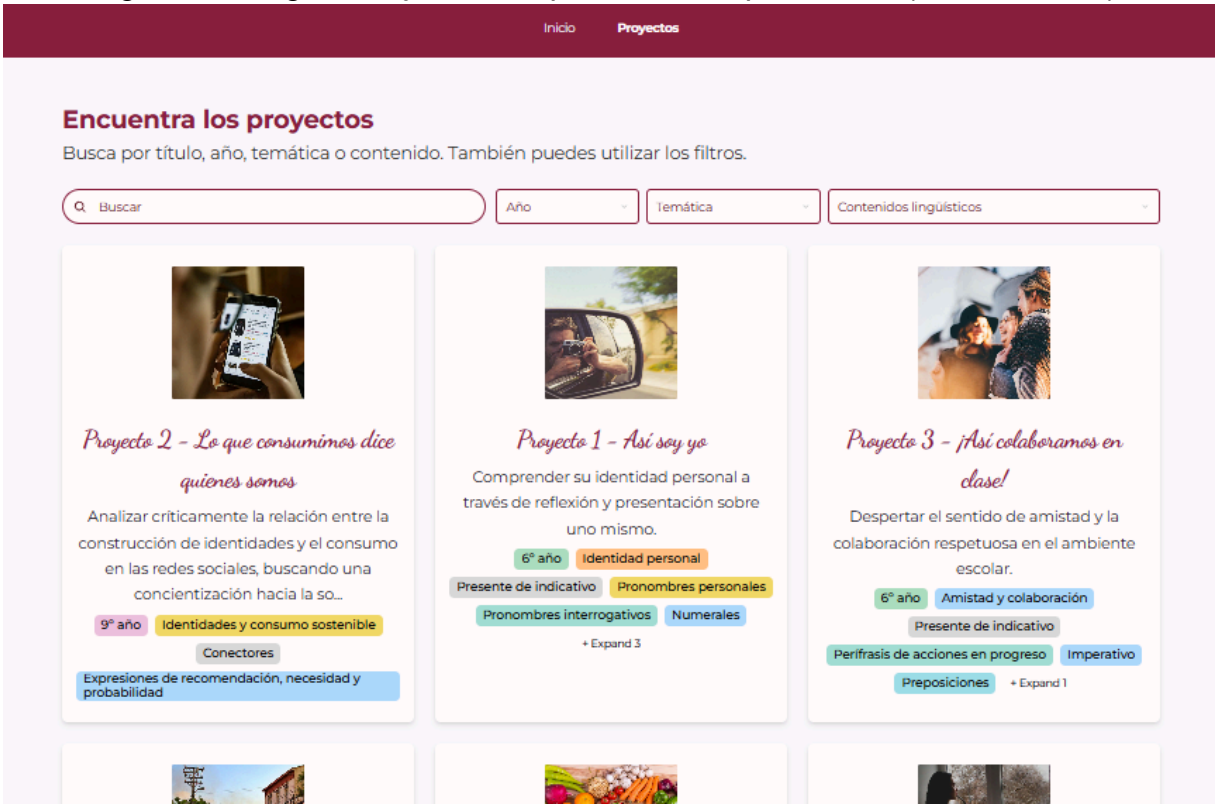
[54] Optamos por nomear essa categoria como *Tipo* para diferenciar das *Habilidades*, que são os descritores elencados na BNCC. Igualmente, não poderíamos adotar a palavra "eixo", também ligada à BNCC, porque não mencionamos, de forma literal, o eixo da "dimensão intercultural" nos quadros. Além disso, o eixo "Conhecimentos linguísticos" é reportado na categoria *Contenidos*.

[55] Nas quartas tarefas, além dos itens mencionados, há o tópico *Aspectos fonético-fonológicos*, que lista os conteúdos segmentais, suprassegmentais e ortográficos abordados. Esse detalhe é inserido para elucidar o tratamento sugerido em relação à pronúncia nesta etapa, em cada um dos projetos.

[56] A plataforma encontra-se disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/

projetos. Há, também, uma segunda página, denominada *Proyectos*, a qual mostramos, a seguir, na Figura 24.

Figura 24: Página *Proyectos* na plataforma *Español Vivo* (Ribeiro, 2026)



Fonte: *Español Vivo* (Ribeiro, 2026).

Conforme demonstra a Figura 24, há um campo buscador, no qual os usuários podem fazer pesquisas dentre os projetos. Ainda existe a possibilidade de encontrar resultados com auxílio dos filtros *Año, Temática* e *Contenidos lingüísticos*, que selecionam o ciclo letivo, o tema central e os conteúdos dos projetos, respectivamente.

Ao clicar sobre algum dos resultados listados, uma janela secundária é aberta, em estilo *pop-up*, contendo as informações relacionadas ao projeto selecionado. Além da imagem ilustrativa, do título, do objetivo, do ano, da temática e dos conteúdos linguísticos do projeto já mostrados nos resultados, há um botão para baixar o material didático digital, bem como a listagem das tarefas que o compõe, contendo os títulos, os objetivos, os tipos e as habilidades na BNCC.

Tanto a plataforma quanto os materiais são divulgados sob a licença CC BY-NC-SA 4.0[57], que permite copiar, distribuir, expor e adaptar os conteúdos, desde que cite a autora, não tenha fins comerciais e compartilhe as obras derivadas sob a mesma licença. Também salientamos que as criações de outros autores, mencionadas ao longo dos projetos, sempre são referenciadas com *links* para os originais, visto que não utilizamos recursos de incorporação, isto é, a função *embed*.

Neste capítulo, tratamos da descrição metodológica que determina esta tese. Com isso, expomos o objetivo geral, as questões norteadoras e os objetivos específicos que indicam a realização desta pesquisa. Em seguida, descrevemos como é prevista a elaboração dos projetos, por meio da criação de sequências de tarefas comunicativas para os diferentes anos letivos, baseadas nas orientações contidas no documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (Galvão *et al.*, 2021) e, necessariamente, na própria *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018).

[57] Para mais informações, consultar: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.pt-br

6. ELABORAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, detemo-nos na apresentação e na discussão dos projetos pedagógicos elaborados e, por conseguinte, de cada uma das tarefas que os constituem. Para organizar a exposição, discorremos conforme a ordem dos anos letivos e, dessa forma, são apresentados os projetos destinados ao 6º ano (seção 6.1), ao 7º ano (seção 6.2), ao 8º ano (seção 6.3) e, por último, ao 9º ano (seção 6.4) do Ensino Fundamental.

6.1 Projetos elaborados para o 6º ano

O primeiro projeto dedicado ao 6º ano é intitulado *Así soy yo*, desenvolvendo o tema "identidade pessoal". Os estudantes são convidados a refletirem sobre suas próprias histórias depois de conhecer pessoas da comunidade e do mundo hispanofalante. O Quadro 7 dispõe das tarefas deste projeto.

Quadro 7: *Proyecto 1 - Así soy yo*

(continua)

Proyecto 1	*Así soy yo*
Temática	*Identidad personal*
Año	*6º ano*
Habilidades	*EF06LI01, EF06LI02, EF06LI03, EF06LI04, EF06LI05, EF06LI06, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI10, EF06LI11, EF06LI12, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI17, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI22, EF06LI23, EF06LI24.*
Contenidos	*Presente de indicativo, pronombres personales, pronombres interrogativos, numerales, género y número de los nombres, adjetivos, artículos.*
Objetivo general	*Comprender su identidad personal a través de reflexión y presentación sobre uno mismo.*
Duración	*7 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/rec7S5ZyQhXfyHlFP?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Identificar datos en una conversación y las formas para pedir informaciones a alguien.*	***Título:*** *Conocer a alguien* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI12, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI01, EF06LI02, EF06LI05, EF06LI06, EF06LI17, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI22, EF06LI23.* ***Resultado parcial:*** *Escritura de un cuestionario para conocer a diferentes personas.*

(conclusão)

Tarea 2 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Conocer a diferentes personas con la ayuda del cuestionario.*	***Título:*** *A conocer la comunidad cercana* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI02, EF06LI05, EF06LI06, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI19, EF06LI22, EF06LI23.* ***Resultados parciales:*** *Realización de dos entrevistas y presentación oral de los resultados.*
Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Conocer a diferentes personas con orígenes hispánicas.*	***Título:*** *A conocer la comunidad hispanohablante* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI04, EF06LI05, EF06LI06, EF06LI17, EF06LI19, EF06LI22, EF06LI23, EF06LI24.* ***Resultado parcial:*** *Identificación y presentación oral de una persona hispánica (deportistas, cantantes, actores, escritores etc.).*
Tarea 4 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Percibir diferentes acentos del español a través de la diversidad lingüística.*	***Título:*** *Un mundo de voces* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Pronunciación de <v>, <ch>, <t>, <g>, <x> y <e>.* ***Habilidades:*** *EF06LI01, EF06LI04, EF06LI05, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI22, EF06LI23, EF06LI24.* ***Resultado parcial:*** *Discusión oral sobre los acentos en español y el respeto a la diversidad lingüística.*
Tarea 5 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Presentarse oralmente con la ayuda de una autobiografía digital.*	***Título:*** *Así soy yo* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI05, EF06LI06, EF06LI07, EF06LI12, EF06LI14, EF06LI15.* ***Resultado final:*** *Autobiografía en formato digital, destacando los recuerdos favoritos.*

Fonte: A autora.

O primeiro projeto pedagógico trata do tema *Identidad personal* e apresenta atividades que abordam o (re)conhecimento de outras pessoas e de si mesmo. Os conteúdos linguísticos abordados ao longo das tarefas são presente do indicativo, pronomes pessoais, pronomes interrogativos, numerais, gênero e número dos nomes, adjetivos e artigos.

A primeira tarefa deste projeto, *Conocer a alguien*, objetiva identificar informações através da elaboração de perguntas para entrevistas. A *Pre-tarea* inclui discussão oral sobre os tipos de informação que se pode conhecer através de uma conversa, bem como a compreensão de dois textos multimodais: um vídeo que aborda o gênero entrevista e uma tirinha sobre mal-entendido na comunicação. Em seguida, no *Ciclo de la Tarea*, é orientado como os estudantes podem proceder para elaborar os questionários das entrevistas, incluindo a escolha dos entrevistados, os temas e informações abordados, a escrita das perguntas e demais orientações. Já no *Enfoque en el Lenguaje*, é disposta uma atividade de discussão oral sobre o

processo de escrita das perguntas: uso do ponto de interrogação, uso dos pronomes pessoais, entre outros. Também é colocada uma última parte de reescrita dos questionários, para que os estudantes possam fazer uma revisão antes de utilizá-los na tarefa seguinte.

A segunda tarefa, *A conocer la comunidad cercana*, objetiva que os estudantes conheçam pessoas de sua comunidade, através de interações em formato de entrevistas. Sugerimos que tenha a duração de duas aulas, visto que é necessário realizar as duas entrevistas e, após, compartilhar suas experiências com a turma em um relato oral. A *Pre-tarea* indica a realização das entrevistas e a possibilidade de anotar as informações e/ou gravar as interações. Em seguida, no *Ciclo de la Tarea*, sugerimos um planejamento para o relato oral, com a identificação dos momentos mais interessantes e como compartilhá-los, e uma discussão em grupo, na qual todos podem narrar suas experiências. Por último, no *Enfoque en el Lenguaje*, dispomos de uma breve atividade de discussão oral em grupo sobre as facilidades e dificuldades no uso da língua durante as entrevistas.

A terceira tarefa, *A conocer la comunidad hispanohablante*, segue com o reconhecimento de pessoas, mas relacionado a diferentes personalidades de origem hispânica. A *Pre-tarea* sugere a busca, na internet, por atores, cantores, esportistas, escritores, personalidades da internet e figuras históricas. Em seguida, discute-se, em grupo, quem são essas pessoas, por que chamaram atenção, quais são as nacionalidades mais frequentes e se a origem influencia no grau de reconhecimento alcançado. Como esta tarefa é voltada à oralidade, no *Ciclo de la Tarea*, é colocado um planejamento que envolve uma pesquisa baseada em entrevistas e artigos biográficos sobre uma determinada personalidade hispânica, a critério de cada estudante. Após, devem organizar as informações encontradas, como nome, características, trajetória profissional *etc.*, e apresentar oralmente esta pessoa. Para compor a apresentação, pode-se recorrer a materiais multimídia, como fotos e vídeos disponíveis na internet. Para finalizar, no *Enfoque en el Lenguaje*, são colocadas atividades sobre o uso do gênero e do número dos nomes e dos gentílicos. Também colocamos uma indicação de que a professora pode dar mais explicações a partir de exemplos produzidos pelos estudantes em suas apresentações orais, o que pode promover um vínculo positivo entre a participação ativa dos alunos e os conteúdos estudados.

A quarta tarefa, *Un mundo de voces*, segue com a prática da oralidade, mas inclui alguns aspectos de pronúncia. Objetiva-se demonstrar a diversidade linguística por meio da percepção de diferentes sotaques em espanhol. A *Pre-tarea* aborda uma dinâmica em grupo sobre a identificação de algumas origens hispânicas a partir de um vídeo que contém áudios com diferentes pessoas falando. A partir disso, no *Ciclo de la Tarea*, é proposta uma discussão oral com a turma para conscientização sobre a diversidade linguística, na qual são abordados alguns tópicos, como: a identificação da origem de uma pessoa pelo sotaque, a percepção de seu próprio sotaque, o reconhecimento da variação geográfica e as marcas de sua própria língua no espanhol. Ao final, no *Enfoque en el Lenguaje*, há uma atividade de compreensão auditiva, retomando as nacionalidades e os países mencionados no vídeo e, também, outras atividades com perguntas sobre a percepção da pronúncia de <v>, do dígrafo <ch>, de <t> diante de <i>, de <g> diante de <e>, de <x> e da vogal <e>, todos em comparação ao português; e sobre a identificação de palavras com esses sons, utilizadas durante a discussão oral prévia. Dessa forma, os tópicos de pronúncia são mencionados somente após a atividade de oralidade, pois, ainda que indiquemos o estudo de tais aspectos, a tarefa é baseada na prática oralidade em si.

A quinta tarefa, *Así soy yo*, retoma as práticas de linguagem com textos orais e escritos, objetivando a apresentação pessoal dos estudantes através da criação de uma autobiografia digital. Indicamos que seja desenvolvida em duas aulas, já que exige o reconhecimento dos gêneros textuais, a produção textual e a apresentação final. A *Pre-tarea* aborda o conhecimento dos gêneros biografia e autobiografia, por meio da leitura de artigos biográficos publicados na internet e da discussão oral sobre os tipos de informações que são veiculados nesses textos. No *Ciclo de la Tarea*, propomos uma sequência de atividades para a produção de uma autobiografia digital, em que os estudantes devem planejar quais informações pessoais desejam adicionar e o formato digital a ser utilizado (*slides*, pôster, livro, mural *etc.*). Em seguida, escrevem sobre as experiências escolhidas e compõem seu texto com outras linguagens, como fotos, desenhos ou emojis, em ferramentas tipo *Canva* ou *Genially*. Após a criação das autobiografias, devem apresentá-las aos colegas, bem como interagir com os demais. No *Enfoque en el Lenguaje*, retomamos alguns dos conteúdos linguísticos abordados ao longo do projeto, como o uso do

gênero e do número dos nomes e, também, o emprego dos pronomes pessoais e dos números na autobiografia.

O *Proyecto 2* chama-se *Veo el español por mi ventana* e aborda as “culturas hispânicas” como tema central. Nesta sequência, os estudantes participam de práticas investigativas sobre a presença do espanhol na comunidade e os aspectos culturais de países hispânicos e, ao final, organizam uma exposição de conhecimentos para a comunidade escolar. O Quadro 8 dispõe das tarefas deste projeto.

Quadro 8: *Proyecto 2 - Veo el español por mi ventana*

(continua)

Proyecto 2	*Veo el español por mi ventana*
Temática	*Culturas hispánicas*
Año	*6º año*
Habilidades	*EF06LI01, EF06LI02, EF06LI03, EF06LI04, EF06LI05, EF06LI06, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI10, EF06LI11, EF06LI12, EF06LI13, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI16, EF06LI17, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI22, EF06LI24, EF06LI25, EF06LI26.*
Contenidos	*Presente de indicativo, preposiciones.*
Objetivo general	*Reconocer el español como una lengua global, a partir de la identificación de su presencia en diferentes contextos culturales y sociales.*
Duración	*8 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recJajcOCJCyM8575?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Investigar los países hispanohablantes y los aspectos culturales hispánicos.*	***Título:*** *¿Dónde se habla español?* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI01, EF06LI02, EF06LI05, EF06LI06, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI11, EF06LI12, EF06LI17, EF06LI19, EF06LI24.* ***Resultado parcial:*** *Presentación oral de la investigación sobre un país hispanohablante y su cultura.*
Tarea 2 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Comprender la presencia del español en la comunidad cercana.*	***Título:*** *El español en mi comunidad* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI05, EF06LI06, EF06LI13, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI17, EF06LI22, EF06LI24, EF06LI25, EF06LI26.* ***Resultado parcial:*** *Álbum de fotografías creativo con subtítulos sobre el uso del español en la comunidad.*

(conclusão)

Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Conocer los artefactos culturales típicos de las culturas hispanas.*	***Título:*** *Desde el mundo hispano hacia Brasil* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI04, EF06LI05, EF06LI06, EF06LI17, EF06LI19, EF06LI22.* ***Resultado parcial:*** *Presentación oral de un artefacto cultural típico de un país hispanohablante, comparándolo con otro artefacto brasileño similar (si es posible).*
Tarea 4 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Verificar el desarrollo del conocimiento en español, identificando las palabras más utilizadas en el aula y en la comunidad.*	***Título:*** *Las palabras que conocemos* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Pronunciación de <r>, <rr> y <s>.* ***Habilidades:*** *EF06LI02, EF06LI03, EF06LI05, EF06LI10, EF06LI16, EF06LI17, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI22, EF06LI25.* ***Resultado parcial:*** *Glosario ilustrado del aprendizaje de los estudiantes.*
Tarea 5 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Presentar a la comunidad escolar los descubrimientos y las producciones realizadas en tareas anteriores sobre el mundo hispanohablante.*	***Título:*** *El español en el mundo* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI01, EF06LI06, EF06LI12, EF06LI15, EF06LI16, EF06LI19, EF06LI22.* ***Resultado final:*** *Organización y presentación de una exposición de álbumes, carteles y glosario creados en un espacio de libre circulación en la escuela.*

Fonte: A autora.

A partir do tema *culturas hispánicas*, o segundo projeto dedicado ao 6º ano busca o reconhecimento da língua espanhola como uma língua global, incluindo tanto os países hispânicos como contextos brasileiros. Os conteúdos linguísticos elencados são os verbos no presente do indicativo e as preposições.

A primeira tarefa, intitulada *¿Dónde se habla español?*, propõe que os estudantes façam uma pesquisa sobre os países hispanofalantes e seus aspectos culturais e os apresentem oralmente. A *Pre-Tarea* inclui duas atividades, sendo que a primeira promove o reconhecimento dos 21 países hispanofalantes, através de um jogo no *Wordwall*, e a segunda propõe questões para uma discussão oral introdutória ao tema. O *Ciclo de la Tarea* propõe o desenvolvimento da tarefa em duas partes: a primeira orienta a investigação acerca da cultura de um país hispânico, já a segunda indica a preparação e realização das apresentações orais. A parte de *Enfoque en el Lenguaje* aborda questões amplas sobre a tarefa e, mais específicas, sobre o emprego dos verbos no presente, com foco em "ser" e "estar" pela amplitude de uso.

A segunda tarefa, *El español en mi comunidad*, busca o reconhecimento da presença do espanhol na própria comunidade, a partir da criação de um álbum de fotografias. A *Pre-Tarea* propõe uma discussão oral sobre os contextos em que os estudantes podem utilizar a língua espanhola e se reconhecem a existência de objetos ou sinalização em línguas estrangeiras no município. O *Ciclo de la Tarea* indica que, em duplas ou trios, os alunos busquem lugares em que se fale ou tenha escritos em espanhol, como placas, estabelecimentos comerciais e publicidade, e tirem fotos. Esses registros, junto a legendas, servirão para criar um álbum, por exemplo, através do *Canva*. Após elaborarem os álbuns, os grupos apresentam oralmente seus registros para a turma. No *Enfoque en el Lenguaje*, há uma discussão oral sobre a experiência de buscar a língua espanhola na comunidade e, também, uma atividade sobre o uso das preposições.

A terceira tarefa, *Desde el mundo hispano hacia Brasil*, objetiva promover especialmente a oralidade por meio da investigação e apresentação de um artefato cultural típico de um país hispânico. A *Pre-Tarea* apresenta um exemplo de artefato, que é o mate, mediante um documentário, gravado no Paraguai e publicado no *YouTube*, sobre a origem nativa da erva-mate. Além disso, há questões para discussão oral sobre o conteúdo do vídeo. Entretanto, os professores podem aprofundar esse momento, a depender da maturidade da turma, abordando outros temas relacionados, como o impacto na natureza ou, ainda, a presença da língua guarani. No *Ciclo de la Tarea*, é proposta a busca por um artefato cultural hispânico, verificando a sua origem, o modo de utilização, o significado ou a simbologia cultural e se há similaridade com algum item cultural brasileiro. Após fazer essa pesquisa, todos apresentam seus resultados, podendo mostrá-los através de cartazes, caso seja necessário apoio de material físico. Já no *Enfoque en el Lenguaje*, há questões para uma conversa sobre a experiência de apresentar um artefato cultural e uma indicação para revisitar os conteúdos linguísticos estudados com exemplos retirados das apresentações.

A quarta tarefa, *Las palabras que conocemos*, sugere a produção de um glossário ilustrado, demonstrando o conhecimento sobre vocabulário em espanhol por parte da turma. A *Pre-Tarea* indica algumas questões para reflexão em grupo sobre o vocabulário utilizado pelos estudantes, tanto nas aulas de espanhol quanto em outras situações. A partir disso, no *Ciclo de la Tarea*, as duplas de alunos devem

escolher de três a cinco palavras de uso comum na escola e elaborar suas respectivas páginas, contendo as palavras como títulos, as suas ilustrações, definições e exemplos de uso. Após compartilhá-las com os colegas, todas as páginas devem ser reunidas para compor o glossário da turma. No *Enfoque en el Lenguaje*, é direcionada a atenção para alguns aspectos de pronúncia, como a sugestão para estudar as palavras que contêm <r>, <rr> e <s> em diferentes contextos. Indicamos que sejam dados outros exemplos, que façam sentido para a turma, para uma maior compreensão sobre o uso dos sons [r], [ɾ] e [s]; bem como, a abordagem da variação linguística, de acordo com a(s) variedade(s) adotada(s) pelos alunos.

A quinta tarefa, *El español en el mundo*, propõe uma socialização de conhecimentos através da organização e da realização de uma exposição na escola. A *Pre-Tarea* aponta uma discussão ampla sobre como organizar uma exposição. Em seguida, no *Ciclo de la Tarea*, são indicadas a divisão do trabalho em grupos, a organização do espaço a ser utilizado e a preparação para as apresentações orais dos álbuns digitais, dos artefatos culturais e do glossário ilustrado. Também há indicação para realizar a exposição, convidando as turmas e os professores para as rodadas de visitas guiadas. O *Enfoque en el Lenguaje* encerra o projeto com uma discussão em grupo, abordando temas como: as facilidades e dificuldades ao falar em espanhol para um público diferente, o que foi aprendido ao longo das tarefas e a oportunidade de organizar e de participar de uma exposição.

O *Proyecto 3*, denominado *¡Así colaboramos en clase!*, emprega o tema “amizade e colaboração”, objetivando uma sensibilização sobre o respeito em sala de aula. As atividades sugerem a participação ativa dos estudantes na reflexão e na produção de materiais sobre o tema para serem veiculados nos diferentes espaços da escola. O Quadro 9 dispõe das tarefas deste projeto.

Quadro 9: *Proyecto 3 - ¡Así colaboramos en clase!*

(continua)

Proyecto 3	*¡Así colaboramos en clase!*
Temática	*Amistad y colaboración*
Año	*6º año*
Habilidades	*EF06LI01, EF06LI05, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI12, EF06LI13, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI16, EF06LI17, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI20, EF06LI21, EF06LI22, EF06LI23.*
Contenidos	*Presente de indicativo, perífrasis de acciones de progreso, imperativo, preposiciones, adjetivos posesivos.*
Objetivo general	*Despertar el sentido de amistad y la colaboración respetuosa en el ambiente escolar.*
Duración	*5 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/rec81YuOc7BUb2Pva?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Despertar el interés por la colaboración, identificando actitudes amigables.*	***Título:*** *Mis amigos y yo* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI01, EF06LI05, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI12, EF06LI16, EF06LI17, EF06LI19, EF06LI20, EF06LI22.* ***Resultado parcial:*** *Conversación sobre qué es la amistad, descripción de sus mejores amigos y narración de experiencias pasadas con amigos.*
Tarea 2 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Desarrollar estrategias para resolver malentendidos y solicitudes de ayuda.*	***Título:*** *¿Le puedo ayudar en algo?* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI01, EF06LI05, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI12, EF06LI13, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI16, EF06LI17, EF06LI19, EF06LI21, EF06LI22.* ***Resultado parcial:*** *Producción escrita de mensajes positivos ante diferentes situaciones.*
Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Utilizar un lenguaje amigable, destacando cualidades y elogiando a los colegas.*	***Título:*** *Vamos a conocernos mejor* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI01, EF06LI05, EF06LI17, EF06LI19, EF06LI20, EF06LI22, EF06LI23.* ***Resultado parcial:*** *Interacción oral positiva, en formato lúdico, basada en cualidades y elogios entre los estudiantes.*
Tarea 4 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Reflexionar sobre los valores de la convivencia escolar, enumerando conductas amigables.*	***Título:*** *Una buena convivencia en la escuela* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Pronunciación de los sonidos que sean más difíciles para los estudiantes.* ***Habilidades:*** *EF06LI01, EF06LI05, EF06LI17, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI20, EF06LI21, EF06LI22, EF06LI23.* ***Resultado parcial:*** *Conversación, en pequeños grupos, sobre actitudes favorables, observando diferentes situaciones en el aula.*

(conclusão)

Tarea 5 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Difundir mensajes de colaboración y amistad en diferentes áreas del colegio, a través de la elaboración de carteles.*	***Título:*** *Nuestro código de amistad* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF06LI01, EF06LI05, EF06LI12, EF06LI13, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI19, EF06LI20, EF06LI21, EF06LI22, EF06LI23.* ***Resultado final:*** *Elaboración de carteles con disposiciones favorables para la resolución de conflictos y solicitudes de ayuda.*

Fonte: A autora.

O terceiro e último projeto dedicado ao 6º ano busca o desenvolvimento do senso de amizade e colaboração respeitosa entre os estudantes. Como conteúdos linguísticos, as atividades retomam o presente do indicativo e as preposições e, ao mesmo tempo, envolvem a perífrase de ação em progresso (*estar* + *gerundio*), o modo imperativo e os adjetivos possessivos.

A primeira tarefa, intitulada *Mis amigos y yo*, busca despertar o tema da amizade e da colaboração através da narração de histórias pessoais com amigos. Na *Pre-Tarea*, são sugeridas a leitura e a discussão de frases sobre amizade em geral. A seguir, no *Ciclo de la Tarea*, os estudantes devem pensar e narrar oralmente uma história que tenham vivido junto a um amigo. Para que a história seja completa, sugerimos que se descreva a personalidade do(s) amigo(s), o contexto de ocorrência e a lição ou recordação deste dia. No *Enfoque en el Lenguaje*, há oportunidade para relembrar os verbos no presente e as preposições, bem como há atividades sobre a perífrase de ações em progresso.

A segunda tarefa, *¿Le puedo ayudar en algo?*, prevê a produção de mensagens positivas pensadas para diferentes situações-problema escolares. A *Pre-Tarea* introduz o uso da linguagem positiva diante de algumas situações, como mal-entendidos ou dificuldade para pedir ajuda. Já o *Ciclo de la Tarea* aborda a análise e reflexão sobre outras situações típicas do ambiente escolar dispostas em cartões e, igualmente, a produção escrita de mensagens positivas para outros estudantes que estejam passando por tais momentos. No *Enfoque en el Lenguaje*, é apresentado o modo imperativo, que também pode ser utilizado para elaborar mensagens de apoio.

A terceira tarefa, *Vamos a conocernos mejor*, trata exclusivamente da oralidade na promoção de interações positivas entre os estudantes. A *Pre-Tarea* indica uma discussão preliminar sobre a atitude de elogiar as pessoas. Logo após, o

Ciclo de la Tarea promove uma dinâmica: é criada uma roleta, contendo os nomes dos estudantes e diferentes qualidades, e cada estudante gira-a pelo menos uma vez. Ao sortear o nome de um colega, deve direcionar um elogio a ele; ao sortear uma qualidade, deve indicar um colega que a possui. A brincadeira termina quando todos os nomes forem sorteados, fazendo com que, obrigatoriamente, todos sejam elogiados em algum momento. Na parte de *Enfoque en el Lenguaje*, há atividades sobre a experiência de fazer elogios aos colegas em espanhol e sobre o uso dos adjetivos possessivos na escrita de elogios a pessoas conhecidas.

A quarta tarefa, *Una buena convivencia en la escuela*, envolve, conjuntamente, o desenvolvimento da oralidade e da pronúncia, em uma conversação sobre atitudes favoráveis em sala de aula. A *Pre-Tarea* indica uma discussão oral sobre a importância de uma boa convivência na escola. No C*iclo de la Tarea*, os estudantes, em pequenos grupos, devem debater e enumerar comportamentos amigáveis diante das mesmas situações apresentadas nos cartões da segunda tarefa. Em seguida, compartilham suas reflexões com a turma e podem dar sua opinião sobre uma ordem de preferência entre os comportamentos e os valores para a convivência da turma. O *Enfoque en el Lenguaje* apresenta atividades sobre o vocabulário utilizado e sobre os sons mais utilizados em tal campo semântico. Nesse momento, não fizemos indicações de quais sons podem ser trabalhados, visto que eles devem ser demonstrados a partir dos vocábulos utilizados pelos estudantes ao longo do projeto. Somente indicamos questionamentos sobre a existência de semelhanças e diferenças com o português e as facilidades e as dificuldades experimentadas ao falar em espanhol. Nesse sentido, é necessário que os professores estejam atentos às principais dificuldades apresentadas pelos alunos, a fim de abordá-las quando houver a oportunidade. Ainda que não tenhamos especificado os sons, asseguramos esse momento exclusivamente para tratar das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

A quinta tarefa, *Nuestro código de amistad*, envolve a difusão de mensagens positivas na escola através de cartazes. A *Pre-Tarea* retoma as situações típicas de sala de aula por meio de avaliação entre atitudes positivas ou negativas. O *Ciclo de la Tarea* indica o processo de elaboração de cartazes a partir das mensagens positivas e dos comportamentos amigáveis das tarefas anteriores. Indicamos que esses materiais podem ser produzidos a mão ou em formato digital e impresso,

conforme decisão da turma. Já a veiculação dos cartazes é orientada a partir da escolha de quais lugares na escola podem ser utilizados e se há permissão para tal. No *Enfoque en el Lenguaje*, sugere-se que os estudantes compartilhem os detalhes de seus cartazes entre si e que seja feita uma revisão sobre os conteúdos linguísticos. Também dispomos de uma atividade de auto-avaliação, na qual os alunos devem avaliar sua aprendizagem e participação no projeto ao longo de um parágrafo escrito.

Sugerimos que tal atividade, em específico, pode ser feita no último projeto, independentemente da ordem adotada pelos professores. Uma outra possibilidade é que ela seja aplicada ao longo do ano letivo para que os estudantes reflitam sobre seu próprio desenvolvimento.

Como a Aprendizagem Baseada em Tarefas pode ser correlacionada às metodologias ativas, a concepção das tarefas igualmente pode ser pautada pelos princípios inerentes a essa perspectiva (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Nesse contexto, sugerimos que a integração com o uso das TDICs pode otimizar o planejamento das tarefas, buscando o empreendimento desses princípios. Dentre os projetos do 6º ano, compreendemos que há centralidade na participação dos estudantes e a busca por sua autonomia, principalmente em atividades que preveem investigações livres, como a busca por pessoas e de culturas hispânicas, nos Projetos 1 e 2, ou por inspirações imagéticas no Pinterest ou no Pixabay, no Projeto 3. Tais práticas investigativas exigem, necessariamente, uma atitude autônoma por parte dos estudantes, o que pode potencializar seu processo de aprendizagem.

Da mesma forma, a problematização da realidade e reflexão são abordadas, por exemplo, na tarefa sobre criação de um álbum com fotos da comunidade no Canva, no Projeto 2. Nessa tarefa, é necessário que os alunos circulem por diferentes espaços do local em que vivem e produzam fotos de usos da língua-alvo. A problematização pode ser tanto afirmativa quanto negativa, no sentido de encontrar ou não a língua estudada, bem como ampliada, buscando compreender as particularidades socioculturais de sua realidade local.

De forma semelhante, é sugerido o trabalho em equipe, como na dinâmica de interação oral positiva a partir de uma roleta, no Projeto 3. Essa tarefa indica colaborações tanto na elaboração das opções contidas na roleta quanto na interação oral em grupo. Por conseguinte, o trabalho em equipe é fundamental para a

realização da tarefa. A inovação também forma parte dos projetos, por exemplo, os estudantes e os professores precisam encontrar maneiras de divulgar os cartazes, físicos e/ou digitais, com mensagens positivas, no Projeto 3. Com isso, os professores têm atuação fundamental na implementação dos projetos, podendo realizar uma curadoria de outros recursos digitais, como outros vídeos ou, ainda, diferentes ferramentas de criação.

Nesta seção, apresentamos os três projetos pedagógicos destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental. Ainda que tenhamos enumerado os projetos, salientamos que não existe uma ordem correta para utilizá-los, visto que eles partem de temas amplos e diversificados entre si, bem como alguns conteúdos são mencionados mais de uma vez.

6.2 Projetos elaborados para o 7º ano

Nesta seção, discorremos sobre os projetos indicados para o 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Conforme orientam as habilidades para esse ciclo letivo, há um direcionamento para o trabalho com histórias de vida e narrativas, incluindo o emprego dos tempos verbais no passado e vocabulário relacionado. Por isso, os três projetos focam em recepcionar e contar histórias a partir de diferentes temas.

Nesse sentido, o primeiro projeto do 7º ano, intitulado *Estamos hechos de historias*, tem como tema central as "histórias pessoais". Assim, as tarefas preveem o reconhecimento de diferentes histórias de vida, culminando na criação de uma coleção de histórias inspiradoras da turma. O Quadro 10 reúne as tarefas deste projeto.

Quadro 10: *Proyecto 1 - Estamos hechos de historias*

(continua)

Proyecto 1	*Estamos hechos de historias*
Temática	*Historias personales*
Año	*7º año*
Habilidades	*EF07LI01, EF07LI02, EF07LI03, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI09, EF07LI10, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI16, EF07LI18, EF07LI20, EF07LI22.*
Contenidos	*Pretérito indefinido, pretérito imperfecto, expresión de habilidades y capacidades.*
Objetivo general	*Desarrollar una actitud empática hacia las historias de vida de diferentes personas y sus propias historias.*
Duración	*6 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recvt7dWxugAavkTn?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Comprender un texto multimodal, identificando el sentido global y las principales informaciones.*	***Título:*** *¿Qué historias nos cuentan?* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI03, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI09, EF07LI11, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI20, EF07LI22.* ***Resultado parcial:*** *Lectura y discusión oral basada en la historia de vida de una personalidad hispánica.*
Tarea 2 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Elaborar colaborativamente una encuesta para reconocer y valorar las historias de vida de los compañeros.*	***Título:*** *¿Puedo conocerte mejor? (parte 1)* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI02, EF07LI03, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI18.* ***Resultado parcial:*** *Elaboración de una encuesta colaborativa para conocer las historias de vida de los compañeros.*
Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Promover el establecimiento de relaciones amistosas entre estudiantes a través del reconocimiento de sus historias de vida.*	***Título:*** *¿Puedo conocerte mejor? (parte 2)* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI02, EF07LI03, EF07LI05, EF07LI15, EF07LI18.* ***Resultado parcial:*** *Círculo de conversación sobre los datos recopilados en la encuesta colaborativa para reconocer las historias personales.*
Tarea 4 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Desarrollar las habilidades orales a través de la participación en un juego de preguntas y respuestas.*	***Título:*** *¿Quién fui yo en el mundo hispánico?* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Ortografía y pronunciación de verbos irregulares en los pretéritos indefinido e imperfecto.* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI03, EF07LI05, EF07LI10, EF07LI11, EF07LI15, EF07LI16, EF07LI18, EF07LI20, EF07LI21.* ***Resultado parcial:*** *Participación activa y colaborativa en el juego ¿Fui yo…?, con personalidades hispanas.*

(conclusão)

Tarea 5 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Inspirar a los estudiantes a través de diferentes historias producidas y narradas por los compañeros, destacando sus capacidades.*	***Título:*** *Historias que nos inspiran* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI03, EF07LI05, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI20.* ***Resultado final:*** *Producción de una colección de historias inspiradoras de los estudiantes y presentación oral.*

Fonte: A autora.

Este primeiro projeto do 7º ano foca no desenvolvimento de atitudes empáticas diante das histórias de vida de diferentes pessoas, incluindo a própria história dos estudantes. Os conteúdos linguísticos são os pretéritos *indefinido* e *imperfecto* e as expressões de habilidades e capacidades.

A primeira tarefa, cujo título é *¿Qué historias nos cuentan?*, busca a compreensão de um texto multimodal, focando em seu sentido global e nas informações principais. A *Pre-Tarea* indica uma breve discussão oral sobre música e artistas latinoamericanos conhecidos pelos estudantes. No *Ciclo de la Tarea*, é indicada a leitura de uma exposição virtual em homenagem à cantora cubana Celia Cruz, publicada pelo *Google Arts & Culture*, e uma discussão sobre os elementos escritos e visuais que a compõem. A parte de *Enfoque en el Lenguaje* introduz o reconhecimento geral de verbos no passado a partir das informações biográficas apresentadas no texto, sem identificar os tempos propriamente. Também indica o uso de verbos para expressar habilidades e capacidades, como a expressão *poder + infinitivo*, e o compartilhamento oral de habilidades entre os estudantes.

A segunda tarefa, *¿Puedo conocerte mejor? (parte 1)*, objetiva a elaboração colaborativa de um questionário escrito para conhecer as histórias de vida dos colegas. A *Pre-Tarea* traz uma discussão oral sobre formação de identidade e respeito às histórias de outras pessoas. No *Ciclo de la Tarea*, é indicada a divisão da turma em grupos para que cada grupo discuta e formule o seu questionário. As orientações dispõem sobre a organização do questionário, os tipos de perguntas, o teste das perguntas entre si e a sua reformulação, caso necessário. O *Enfoque en el Lenguaje* apresenta algumas diferenças entre o pretérito *indefinido* e o *imperfecto* a partir de exemplos de uso. Em seguida, indica-se que os estudantes escolham

perguntas do seu formulário, respondam utilizando os tempos adequados e compartilhem suas respostas com a turma.

A terceira tarefa, *¿Puedo conocerte mejor? (parte 2)*, visa a promoção de relações amistosas entre os estudantes a partir do reconhecimento de suas histórias de vida. A *Pre-Tarea* indica a realização das entrevistas em cadeia, em que todos os grupos entrevistam ou respondem concomitantemente, até que todos os estudantes tenham respondido um questionário. No *Ciclo de la Tarea*, é indicada a leitura e reflexão das respostas: cada grupo discute sobre as respostas dadas a seu questionário e planeja como apresentar os resultados à turma, adotando uma linguagem respeitosa ao falar das histórias dos colegas. Logo, todos os grupos reportam seus resultados, destacando os pontos principais, e comentam o que mais admiram nas histórias apresentadas. O *Enfoque en el Lenguaje* reserva um momento para que sejam destacados usos dos pretéritos nas apresentações e os estudantes podem contribuir relembrando outros exemplos.

A quarta tarefa, *¿Quién fui yo en el mundo hispánico?*, procura desenvolver as habilidades orais por meio da participação ativa em um jogo de perguntas e respostas. A *Pre-Tarea* aciona conhecimentos prévios dos estudantes sobre personalidades hispânicas. Já o *Ciclo de la Tarea* apresenta a dinâmica do jogo *¿Fui yo?*, no qual os integrantes das duplas de jogadores sorteiam um cartão e entregam ao companheiro sem visualizá-lo. Em cada carta, há informações sobre uma pessoa de origem hispânica, como nome, profissão, nascimento e motivo do reconhecimento. É possível que os estudantes não conheçam alguma das personalidades, por isso, é indicado que façam uma pesquisa prévia a cada rodada para identificá-las. O objetivo do jogo é descobrir quem é a pessoa descrita no cartão a partir de perguntas com verbos no passado. As duplas podem jogar mais de uma rodada e, inclusive, formar novas duplas durante a brincadeira. Na versão disponibilizada, há 12 cartões, resultando em pelo menos seis rodadas do jogo, mas é possível criar novas cartas para incrementar a brincadeira. No *Enfoque en el Lenguaje*, há atividades de reflexão sobre o uso dos verbos durante o jogo e de reconhecimento de verbos irregulares. Portanto, nessa parte, é indicado que sejam tratadas as relações grafofônicas das formas irregulares de alguns verbos nos pretéritos *indefinido* e *imperfecto*. Dessa forma, buscamos demonstrar que o ensino

de pronúncia não deve ser tratado de forma isolada, já que pode (e deve) ser integrado aos demais aspectos linguísticos, como à morfologia verbal, nesse caso.

A quinta tarefa, *Historias que nos inspiran*, tem em vista a produção de uma coleção de histórias inspiradoras da turma e sua apresentação oral. A *Pre-Tarea* aborda uma discussão oral sobre como se caracterizam as histórias inspiradoras. O *Ciclo de la Tarea* apresenta orientações para a escrita da história, como o meio que será utilizado para produzi-la e a organização do texto em parágrafos. Também é indicada a apresentação das histórias da turma, em que os colegas leem em voz alta as histórias uns dos outros. Essas histórias de inspiração podem ser compartilhadas com outras turmas, caso os estudantes tenham interesse. O *Enfoque en el Lenguaje* culmina o projeto com uma discussão oral sobre a experiência de escrever uma história inspiradora, ouvi-la pela narração de um colega e narrar outra história em espanhol. Essa dinâmica entre criação e narração de diferentes histórias pode fortalecer vínculos de amizade e respeito na turma.

O segundo projeto do 7º ano chama-se *Los misterios de Hispanoamérica* e aborda os “contos e lendas”. Nesta sequência, é proporcionado o contato com diferentes narrativas fantásticas de origem hispanoamericana. O Quadro 11 apresenta o projeto.

Quadro 11: *Proyecto 2 - Los misterios de Hispanoamérica*

(continua)

Proyecto 2	*Los misterios de Hispanoamérica*
Temática	*Cuentos y leyendas*
Año	*7º año*
Habilidades	*EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI16, EF07LI18, EF07LI19, EF07LI21, EF07LI22, EF07LI23.*
Contenidos	*Pretérito indefinido, pretérito imperfecto, conectores temporales, preposiciones de tiempo, pronombres personales, pronombres de objeto.*
Objetivo general	*Comprender las textualidades narrativas a través del contacto con expresiones culturales de leyendas hispanoamericanas.*
Duración	*6 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recdI19XJfUhTsmPi?sId=vXqAYNHg9G0c

(conclusão)

Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Comprender una narrativa fantástica, verificando sentidos e interpretaciones.*	***Título:*** *¿Qué nos cuenta el cuento?* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI11, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI23.* ***Resultado parcial:*** *Disfrute estético de una narrativa fantástica hispanoamericana y discusión oral de interpretaciones.*
Tarea 2 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Retextualizar los aspectos estructurales y lingüísticos de una narrativa fantástica, incluyendo temas culturales brasileños.*	***Título:*** *¡A poner color en la historia!* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI19.* ***Resultado parcial:*** *Reescritura de la narrativa fantástica con la adición de aspectos culturales brasileños.*
Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Comprender narrativas fantásticas de forma auditiva, identificando información explícita e implícita y reconociendo los aspectos culturales.*	***Título:*** *Escuchar para imaginar* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI22, EF07LI23.* ***Resultado parcial:*** *Escucha atenta y comprensión de diferentes historias fantásticas hispanoamericanas.*
Tarea 4 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Interactuar con el grupo, practicando la escucha activa y contando una historia misteriosa.*	***Título:*** *Cuéntanos una historia…* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Pronunciación de <j>, <g>, <b> y <v>.* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI03, EF07LI05, EF07LI15, EF07LI16, EF07LI18.* ***Resultado parcial:*** *Narración de una historia de misterio experimentada por uno mismo o por alguien que uno conoce.*
Tarea 5 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Producir una narrativa fantástica, en formato digital, inspirándose en diferentes historias populares hispanoamericanas.*	***Título:*** *De la fantasía a la pantalla* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI19, EF07LI21.* ***Resultado final:*** *Producción y presentación de narraciones inspiradas en cuentos o leyendas hispanoamericanas en formato digital.*

Fonte: A autora.

Este projeto busca a compreensão de diferentes textualidades narrativas através do contato com lendas hispanoamericanas e suas expressões culturais. Além dos pretéritos *indefinido* e *imperfecto*, os conteúdos linguísticos são os conectores temporais, as preposições de tempo, os pronomes de sujeito e os pronomes de objeto.

A primeira tarefa, intitulada *¿Qué nos cuenta el cuento?*, propõe a compreensão de uma narrativa fantástica, observando seus sentidos e suas possíveis interpretações. A *Pre-Tarea* apresenta o tema dos contos e lendas por

meio de uma discussão oral. O *Ciclo de la Tarea* indica a leitura de uma das versões da lenda de *La Llorona* e sua discussão oral, verificando as características do texto narrativo, como personagens e tempo, e os significados simbólicos da lenda. No *Enfoque en el Lenguaje* são revistas as preposições, com foco na passagem de tempo, e são apresentados alguns conectores temporais, para expressar início, continuação, simultaneidade e finalização de ideias.

A segunda tarefa, *¡A poner color en la historia!*, prevê a retextualização da lenda com a adição de aspectos culturais brasileiros. A *Pre-Tarea* faz uma retomada dos principais aspectos do conto de *La Llorona* para que, no *Ciclo de la Tarea*, os estudantes possam planejar a reescrita da história em duplas, conservando elementos e adicionando outros conforme sua criatividade. Também é indicado que devem definir o público a que será direcionado, o formato e os elementos visuais a serem utilizados no texto. Após a discussão e definição dos elementos da narrativa, as duplas escrevem sua narrativa fantástica a partir do conto lido anteriormente e contam-a aos colegas. No *Enfoque en el Lenguaje*, são apresentados os pronomes de objeto direto e indireto, através de exemplos e de atividades gamificadas da plataforma *PROFEdeELE*. É indicado o uso de tais atividades, pois consideramos que se trata de um conteúdo relativamente complexo para os estudantes do 7º ano e as diferentes dinâmicas podem facilitar a sua aprendizagem.

A terceira tarefa, *Escuchar para imaginar*, desenvolve a compreensão auditiva de diferentes lendas, focando na escuta atenta direcionada aos textos orais fantásticos. A *Pre-Tarea* indica uma breve discussão oral sobre a escuta de histórias. O *Ciclo de la Tarea* apresenta dois momentos com atividades de compreensão auditiva sobre os contos de *La Pincoya* e *El Hombre Caimán*, de origem chilena e colombiana, respectivamente. Como essa tarefa foca na oralidade, além da audição, são colocadas atividades de discussão oral sobre os contos, explorando a caracterização dos personagens, os diferentes enredos apresentados e a relação dos ambientes das narrativas com os seus locais de origem. O *Enfoque en el Lenguaje* apresenta questionamentos sobre os paralelos entre as palavras e expressões utilizadas, os povos e a natureza, sobre o mundo real e a fantasia e sobre os modos de interpretar a realidade local.

A quarta tarefa, *Cuéntanos una historia*, busca a interação entre toda a turma, por meio da contação de histórias de mistério experienciadas pelos estudantes. A

Pre-Tarea apresenta o foco em narrativas misteriosas. Assim, no *Ciclo de la Tarea*, coloca o planejamento sobre o relato de uma história, indicando a atenção à construção dos personagens e ao local e tempo em que se passa a experiência, entre outros. Logo após, é sugerido que os estudantes formem um círculo, compartilhem suas histórias de mistério e interajam fazendo comentários ou perguntas aos colegas. Na parte de *Enfoque en el Lenguaje*, a tarefa sugere uma atividade de reflexão e discussão oral sobre o uso dos pretéritos e, também, sobre aspectos de pronúncia, como os sons das consoantes <j>, <g>, <b> e <v> em palavras utilizadas ao longo das narrações. Além disso, há outra atividade para criação de uma história fictícia, em duplas, utilizando palavras com as consoantes analisadas previamente. Salientamos que outros sons podem ser abordados em função do vocabulário empregado pelos estudantes.

A quinta tarefa, *De la fantasía a la pantalla*, almeja a produção de uma narrativa fantástica em formato digital, inspirada em alguma lenda hispanoamericana. A *Pre-Tarea* retoma os elementos empregados nas lendas e nos contos e o papel cultural desses textos na atualidade. O *Ciclo de la Tarea* direciona o trabalho colaborativo, em pequenos grupos, para a construção de uma narrativa fantástica digital. Os estudantes devem planejar a escrita, buscando inspirações em lendas através de *wikis*, por exemplo, definindo os personagens e o enredo principal e considerando qual é o melhor formato digital a ser adotado. Não há muitas delimitações, visto que a produção das narrativas é completamente livre, conforme a criatividade e intenção dos discentes. Para a escrita, orienta-se que façam um esboço da história, como um rascunho, produzam a narrativa e revisem a sua organização visual. Por último, todos os grupos definem como podem apresentar suas histórias e compartilham suas criações com a turma. As narrativas também podem ser divulgadas nos ambientes da escola por meio de cartazes com *QR codes* para acesso por parte de outros estudantes. Finalmente, o *Enfoque en el Lenguaje* indica uma revisão linguística dos textos, observando o uso dos pronomes de sujeito e de objeto, dos pretéritos e dos conectores temporais. Dessa forma, essa tarefa une aspectos culturais de origem hispânica à criação de histórias para brasileiros, fomentando a comunicação intercultural por meio das aulas de língua espanhola.

O terceiro projeto dedicado ao 7º ano é denominado *La historia de nuestra comunidad* e aborda o tema "história e memória local". Objetiva-se que os

estudantes valorizem a própria comunidade a partir do reconhecimento de histórias reais. O Quadro 12 resume o projeto.

Quadro 12: *Proyecto 3 - La historia de nuestra comunidad*

(continua)

Proyecto 3	*La historia de nuestra comunidad*
Temática	*Historia y memoria local*
Año	*7º año*
Habilidades	*EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI17, EF07LI18, EF07LI21, EF07LI22.*
Contenidos	*Pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto, conectores temporales, acentuación gráfica, tilde diacrítica.*
Objetivo general	*Valorar la historia de la comunidad local, buscando y compartiendo narrativas sobre hechos reales.*
Duración	*8 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recB9X38Wwcx3zgn5?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Tomar conciencia de la importancia de preservar la memoria de su comunidad.*	***Título:*** *¿Cuál es el papel de la memoria local?* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI11, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI21, EF07LI22.* ***Resultado parcial:*** *Lectura y discusión oral sobre la importancia de la memoria relacionada a comunidades locales.*
Tarea 2 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Colaborar activamente de una producción escrita a partir de hechos ocurridos en su comunidad.*	***Título:*** *Lo que pasó en nuestra comunidad* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI18.* ***Resultado parcial:*** *Escritura colaborativa sobre un evento pasado en la comunidad local.*
Tarea 3 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Planear oralmente un guión de video para contar historias locales.*	***Título:*** *¡Luces, cámara, acción! (parte 1)* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI03, EF07LI15, EF07LI18.* ***Resultado parcial:*** *Elaboración de un guión de video para contar historias locales.*

(conclusão)

Tarea 4 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Elaborar un video junto a los compañeros, narrando una historia local.*	***Título:*** *¡Luces, cámara, acción! (parte 2)* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Entonación, velocidad de habla y pausas.* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI05, EF07LI15, EF07LI18.* ***Resultado parcial:*** *Producción colectiva de un video, narrando una historia de la comunidad local.*
Tarea 5 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Participar en la creación de un blog, creando y compartiendo una narrativa sobre historias locales.*	***Título:*** *Contar historias es compartir memorias* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF07LI01, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI17, EF07LI18.* ***Resultado final:*** *Blog colaborativo que contiene publicaciones sobre la historia de la comunidad.*

Fonte: A autora.

As tarefas elencadas neste projeto visam a valorização da história da comunidade por parte dos estudantes, através da busca e compartilhamento de narrativas reais. Os conteúdos linguísticos abordados são os passados, incluindo o *pretérito perfecto compuesto*, os conectores temporais, a acentuação gráfica e o uso de *tilde diacrítica*.

A primeira tarefa, que se chama *¿Cuál es el papel de la memoria local?*, apresenta a temática por meio de leitura e discussão oral sobre o impacto das histórias locais no fortalecimento de comunidades. A *Pre-Tarea* indica a visualização de um documentário sobre a *Casa de la Memoria de los Amaichas*, uma comunidade originária argentina, e a discussão oral sobre tal vídeo. No *Ciclo de la Tarea*, sugere-se a leitura de um texto, publicado por um portal espanhol, sobre a importância das histórias locais. A discussão oral é orientada por questionamentos sobre o tema central do texto, as informações pontuais disponibilizadas e o compartilhamento de opinião pessoal. O *Enfoque en el Lenguaje* apresenta atividades sobre acentuação gráfica de palavras *agudas*, *graves* e *esdrújulas*, buscando o reconhecimento de padrões relacionados aos usos de *tilde* em espanhol.

A segunda tarefa, *Lo que pasó en nuestra comunidad*, propõe a colaboração em uma produção escrita sobre um evento ocorrido na comunidade local. A *Pre-Tarea* busca a identificação de eventos importantes na comunidade através de uma nuvem de ideias no *Wooclap*. Nessa parte, faz-se necessário que o docente crie uma sessão com a pergunta geradora e informe o código de acesso aos

estudantes para que possam enviar suas respostas. A partir disso, sugere-se a discussão das respostas mais frequentes, da importância e das implicações (positivas e negativas) desses eventos. O *Ciclo de la Tarea* guia a produção, em trios, de um relato sobre um evento passado da comunidade, apontando o planejamento e a escrita do texto, bem como a revisão e a apresentação à turma. No *Enfoque en el Lenguaje*, é apresentado o *pretérito perfecto compuesto* através de exemplos de uso e de reflexão sobre o texto elaborado.

A terceira tarefa, *¡Luces, cámara, acción! (parte 1)*, conforme indica o nome, compõe uma das etapas relacionadas ao resultado final do projeto. Nela, os estudantes devem elaborar um roteiro de vídeo para contar uma história local. A *Pre-Tarea* dirige uma discussão oral, em grupos de quatro a cinco estudantes, sobre como podem buscar histórias reais em sua comunidade, incluindo quem entrevistar e quais temas e tipos de história procurar. O *Ciclo de la Tarea* indica a composição oral do roteiro e, também, a busca pelas histórias por meio de uma conversa com um residente da comunidade local. No *Enfoque en el Lenguaje*, o mesmo grupo deve discutir sobre como os conteúdos linguísticos podem auxiliar a contar a história.

A quarta tarefa, ¡*Luces, cámara, acción! (parte 2)*, estabelece a produção coletiva de um vídeo com a narração de alguma história local. Na *Pre-Tarea*, os grupos de estudantes devem definir a história que será contada, a distribuição dos papéis para produção do vídeo, o(s) dispositivo(s) utilizado(s) para gravar e a(s) ferramenta(s) para edição do vídeo. O *Ciclo de la Tarea* orienta o processo de gravação, indicando a utilização de um lugar silencioso, a realização de testes para verificar imagem e áudio, a divisão da narração em partes para facilitá-la e a atenção à linguagem utilizada. Igualmente, prevê um momento para edição do material gravado, por exemplo, a eliminação de trechos desnecessários e a adição de outros conteúdos escritos ou visuais, e para apresentação da versão final do vídeo aos colegas. No *Enfoque en el Lenguaje*, é indicado que sejam analisados alguns exemplos de uso dos pretéritos nos vídeos e que reflitam sobre os aspectos de pronúncia ligados à narração oral, como a entonação expressiva, a velocidade da fala, o uso de pausas e a articulação das palavras. Nessa parte, buscamos demonstrar que o tratamento dos tópicos de pronúncia pode ultrapassar o nível

segmental, a partir de atividades que orientem a atenção dos estudantes para aspectos relacionados ao contexto frasal.

A quinta tarefa, *Contar historias es compartir memorias*, tem como objetivo a participação ativa na criação de um blogue para compartilhar as histórias narradas pelos estudantes. A *Pre-Tarea* aborda uma discussão oral sobre os gêneros textuais digitais postagem e blogue. No *Ciclo de la Tarea*, é disposto sobre a criação de um blogue colaborativo, em que os estudantes, em conjunto, definem a plataforma que podem utilizar e a identidade visual a ser adotada. Para isso, sugerimos a utilização da ferramenta *Blogger*, visto que sua manipulação é bastante amigável. Em seguida, os grupos de estudantes devem elaborar postagens para o blogue, promovendo a divulgação dos vídeos produzidos anteriormente; sendo que podem definir o título e o texto e, se necessário, adicionar outros arquivos para compor a publicação. Após revisar a escrita, as postagens devem ser colocadas no blogue e os estudantes podem reportá-las à turma. Também é sugerido que o blogue pode ser divulgado, através de cartazes, nos espaços públicos da comunidade ou, ainda, em outros meios de comunicação, como portais de notícias ou páginas nas redes sociais. Por fim, o *Enfoque en el Lenguaje* aborda o emprego de *tilde diacrítica*, mediante discussão oral a partir de exemplos e indicação para verificar a necessidade de uso de tal conteúdo nas postagens.

Com relação ao uso das TDICs, novamente podemos verificar o alinhamento das tarefas aos princípios das metodologias ativas nos projetos para o 7º ano. A centralidade no estudante e a autonomia são evidentes na busca livre por personalidades hispânicas no jogo *¿Fui yo?* e na fruição estética de uma exposição no *Google Arts & Culture*, no Projeto 1, onde os alunos selecionam seus próprios objetos de estudo, e na criação de narrativas, nos Projetos 1 e 2, que oportunizam liberdade criativa. A problematização da realidade e a reflexão são estimuladas pela leitura e adaptação do conto *La Llorona* para o contexto brasileiro, no Projeto 2, exigindo análise crítica e contextualização cultural, bem como pela gravação e edição de um vídeo sobre uma história da comunidade local, no Projeto 3, que demanda pesquisa e interpretação da realidade.

O trabalho em equipe é intrínseco às produções escritas em duplas e em grupos, no Projeto 2, e à escrita de relatos em trios e à produção colaborativa do vídeo e do blogue da turma, no Projeto 3, onde as TDICs, como o *Google Docs* e

plataformas de edição de vídeo, facilitam a coautoria e a comunicação. A inovação perpassa todos os projetos, passando pelo uso de atividades gamificadas no *PROFEdeELE*, no Projeto 2, e da nuvem de palavras no *Wooclap*, no Projeto 3, que demandam formas contemporâneas de interação. Em todas essas atividades, o professor atua como mediador, não apenas curando recursos digitais como vídeos ou documentários do *YouTube*, mas também provocando a reflexão, orientando as pesquisas e facilitando o uso das ferramentas digitais para que os estudantes construam seu conhecimento e desenvolvam competências comunicativas e digitais de forma integrada.

Nesta seção, discutimos os projetos destinados ao 7º ano, dentre os quais há um enfoque no trabalho com histórias e narrativas. Com isso, buscamos que as diferentes tarefas sugiram a participação ativa dos estudantes em experiências significativas mediadas pelo uso da língua espanhola, especialmente no que diz respeito ao contato com os tópicos passados relacionados às comunidades escolar e local, bem como às comunidades hispânicas.

6.3 Projetos elaborados para o 8º ano

Nesta seção, apresentamos os projetos sugeridos para o 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os três projetos são norteados por temáticas relacionadas ao futuro, visto que esse é um dos focos encontrados nas habilidades deste ciclo letivo. Assim, as tarefas contêm práticas ligadas à reflexão e à conscientização sobre atitudes e impactos futuros.

O primeiro projeto dedicado ao 8º ano, intitulado *¿Cómo será el futuro de lo digital?*, é guiado pelo tema “responsabilidade digital”. Dessa forma, as tarefas incluem discussões orais, como debate, e posicionamento crítico sobre o uso consciente das redes sociais e das boas práticas digitais. O Quadro 13 reúne as tarefas deste projeto.

Quadro 13: *Proyecto 1 - ¿Cómo será el futuro de lo digital?*

(continua)

Proyecto 1	*¿Cómo será el futuro de lo digital?*
Temática	*Responsabilidad digital*
Año	*8º año*
Habilidades	*EF08LI01, EF08LI02, EF08LI03, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI13, EF08LI14, EF08LI19, EF08LI20.*
Contenidos	*Futuro imperfecto, prefijos y sufijos, tuteo y voseo.*
Objetivo general	*Promover actitudes responsables y participativas en el uso de los entornos digitales, estableciendo un sentido de responsabilidad y ciudadanía digital.*
Duración	*5 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recOKrZykOC4TcUth?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Identificar buenas prácticas de actuación en línea a través de la comprensión de un artículo.*	***Título:*** *Hablemos de las prácticas digitales* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI12, EF08LI13, EF08LI14, EF08LI20.* ***Resultado parcial:*** *Lectura y discusión oral de un artículo sobre buenas prácticas en línea.*
Tarea 2 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Elaborar comentarios que aconsejen el uso consciente de las redes sociales y de la internet en general.*	***Título:*** *Aconseja a los jóvenes* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI03, EF08LI04, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI19, EF08LI20.* ***Resultado parcial:*** *Comentarios sobre concientización del uso de las redes sociales y de la internet.*
Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Exponer opiniones y expectativas sobre la responsabilidad en el entorno digital.*	***Título:*** *¿Qué opinas sobre la responsabilidad digital?* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI12, EF08LI14.* ***Resultado parcial:*** *Debate sobre normas y responsabilidades en el entorno digital.*
Tarea 4 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Comunicar oralmente expectativas y previsiones relacionadas con actitudes conscientes en el entorno digital.*	***Título:*** *Construyendo el futuro de la ciudadanía digital* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Pronunciación de los sufijos <dad>, <al> y <mente>, del prefijo <des> y de <n> en coda final.* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI12, EF08LI13, EF08LI14.* ***Resultado parcial:*** *Breve discurso con expectativas y previsiones sobre la ciudadanía digital.*

(conclusão)

Tarea 5 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Desarrollar un sentido de compromiso con el futuro digital a través de la producción de carteles multimodales.*	***Título:*** *Voces para un futuro digital responsable* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI04, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI14.* ***Resultado final:*** *Presentación digital con los "Mandamientos de las buenas prácticas digitales".*

Fonte: A autora.

Com essas tarefas, busca-se a promoção de atitudes responsáveis e participativas, fomentando a cidadania digital. Os conteúdos linguísticos são o *futuro imperfecto*, os prefixos e sufixos e o *tuteo* e o *voseo*.

A primeira tarefa, cujo título é *Hablemos de las prácticas digitales*, introduz o tema central a partir da identificação de boas práticas de atuação nos ambientes digitais. A *Pre-Tarea* traz uma discussão preliminar sobre comportamentos e boa convivência na internet. Já o *Ciclo de la Tarea* indica a leitura de um artigo, publicado no site do governo da Argentina, sobre o que são as boas práticas na internet ou, como as chamam, as *netiquetas*. A discussão oral sobre o texto inclui questionamentos sobre informações pontuais, inferências, implícitos e possíveis impedimentos na leitura, em razão do uso do *voseo*. O *Enfoque en el Lenguaje* apresenta os diferentes usos de pronomes de verbos, com atenção ao *voseo* e ao *tuteo*, e, também, são destacados alguns afixos e suas contribuições aos significados das palavras em espanhol.

A segunda tarefa, *Aconseja a los jóvenes*, propõe a elaboração de comentários para aconselhar sobre o uso consciente das redes sociais e da internet. A *Pre-Tarea* solicita o compartilhamento de opinião sobre comportamentos positivos e negativos na internet. Em seguida, o *Ciclo de la Tarea* prevê a elaboração de conselhos, em formato de comentários, junto a pequenos grupos. Através da ferramenta *Wayground*, são apresentadas diferentes situações ou comportamentos na internet e os grupos devem publicar seus comentários contendo conselhos dedicados àqueles contextos. O *link* de acesso à atividade é para os professores, já que, por parte dos estudantes, se dá pelo código a ser projetado. No *Enfoque en el Lenguaje*, há uma reflexão sobre os comentários enviados na dinâmica e uma breve apresentação sobre o *futuro imperfecto*, bem como algumas atividades sobre o uso desse tempo verbal.

A terceira tarefa, *¿Qué opinas sobre la responsabilidad digital?*, evidencia a exposição de opiniões e expectativas sobre o tema principal, através de um debate sobre normas e atitudes responsáveis. Na *Pre-Tarea*, os estudantes, em grupos de cinco, refletem sobre alguns temas e publicam questões para debate nas categorias colocadas no *Padlet*. O *Ciclo de la Tarea* estabelece a promoção do debate, organizado a partir das categorias de temas e das questões publicadas. Todos os grupos dão suas opiniões e definem se desejam ou não fazer uma réplica à resposta de outro grupo. Em caso afirmativo, contestam o grupo que divergiram e, contrariamente, também pode ser dada uma tréplica. Caso não tenham réplicas, o debate segue com a próxima questão. Essas rodadas se repetem até terminar as categorias. O *Enfoque en el Lenguaje* trata da linguagem utilizada no debate e de alguns verbos irregulares no *futuro imperfecto* por meio de exemplos e atividades de uso.

A quarta tarefa, *Construyendo el futuro de la ciudadanía digital*, estabelece a comunicação de expectativas e previsões sobre atitudes conscientes no entorno digital. A *Pre-Tarea* indica a participação colaborativa da turma em um jogo, no qual são apresentadas diferentes situações e os participantes decidem quais atitudes são positivas. No *Ciclo de la Tarea*, orienta-se o planejamento do discurso sobre cidadania digital, por meio da reflexão sobre atitudes esperadas para o futuro e a participação dos jovens como cidadãos digitais, e, igualmente, prevê a apresentação do discurso para a turma. O *Enfoque en el Lenguaje* aborda a linguagem adotada nos discursos dos estudantes e o cuidado com a pronúncia. Dessa maneira, propomos atividades que tratam do reconhecimento de consoantes do espanhol em prefixos e sufixos da língua, como de <d> em <dad> e de <l> em <al>, ambos em coda final, de <t> diante de <e> em <mente>, de <s> no prefixo <des> e de <n> em coda final[58].

A quinta tarefa, *Voces para un futuro digital responsable*, busca o desenvolvimento do compromisso dos estudantes com a responsabilidade digital. A *Pre-Tarea* aborda a alfabetização digital por meio da visualização e discussão de

[58] Não colocamos um exemplo, em específico, no texto pela diversidade de contextos em que <n> pode aparecer. A consoante [n] em coda final é frequente em espanhol, aparecendo na flexão verbal, por exemplo, no verbo *hablar* (falar): [ˈaβlan] para *hablan* (falam), [aˈβlaβan] para *hablaban* (falavam), [aˈβlaron] para *hablaron* (falaram) e [aβlaˈran] para *hablarán* (falarão). Também aparece em adjetivos, como no sufixo <ón> em [dormiˈlon] para *dormilón* (dorminhão, pessoa que dorme muito), e em substantivos, como [ˈxoβen] para *joven* (jovem) ou [plan] para *plan* (plano).

uma breve narrativa em vídeo. O *Ciclo de la Tarea* sugere a produção de diferentes materiais digitais para veiculação de “mandamentos das boas práticas digitais”. Em grupos de cinco estudantes, devem discutir o público-alvo, o formato e os detalhes do material que desejam criar. Em seguida, produzem colaborativamente com base nos pontos que decidiram e apresentam seu material à turma. No *Enfoque en el Lenguaje*, discutem sobre o uso dos verbos e de linguagem imagética na criação do material. Todas as reflexões e discussões propostas no projeto contribuem para a realização da tarefa final, visto que os estudantes reúnem diferentes ideias para promover a conscientização sobre a responsabilidade e a cidadania digital.

O segundo projeto do 8º ano, cujo título é *Cuidar del cuerpo es cuidar de la mente*, aborda o tema “alimentação e saúde”. Assim, as tarefas abordam a relação entre alimentação saudável e impacto futuro na saúde. O Quadro 14 reúne as tarefas deste projeto.

Quadro 14: *Proyecto 2 - Cuidar del cuerpo es cuidar de la mente*

(continua)

Proyecto 2	*Cuidar del cuerpo es cuidar de la mente*
Temática	*Alimentación y salud*
Año	*8º año*
Habilidades	*EF08LI01, EF08LI02, EF08LI03, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI06, EF08LI07, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI15, EF08LI16, EF08LI18, EF08LI20.*
Contenidos	*Futuro imperfecto, perífrasis de futuro, cuantificadores, comparativos.*
Objetivo general	*Fomentar hábitos alimentarios conscientes en relación al cuidado de la salud física y mental.*
Duración	*5 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recDZcfb2AmGOxPwB?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Examinar diferentes lenguajes, construyendo significados explícitos e implícitos.*	***Título:*** *¿Qué hábitos alimenticios tienes?* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI06, EF08LI07, EF08LI08, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI18, EF08LI20.* ***Resultado parcial:*** *Lectura y discusión para la comprensión de imágenes, dibujos y narrativa sobre alimentación saludable.*

(conclusão)

Tarea 2 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Reflexionar sobre el bienestar personal, indicando posibles cambios para una vida futura más saludable.*	***Título:*** *Querido yo del futuro…* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI15.* ***Resultado parcial:*** *Carta para uno mismo sobre expectativas y previsiones sobre alimentación saludable y salud a través de FutureMe.*
Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Desarrollar la comprensión de informaciones cualitativas y cuantitativas, participando oralmente de una encuesta.*	***Título:*** *¿Cómo se cuidará la alimentación?* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI15, EF08LI16.* ***Resultado parcial:*** *Participación en una encuesta y discusión oral sobre hábitos alimentarios saludables.*
Tarea 4 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Formular recomendaciones orales, aconsejando sobre hábitos saludables.*	***Título:*** *Te doy un consejo saludable* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Pronunciación de <o> y <e> en posiciones átonas.* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI03, EF08LI04, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI15, EF08LI16.* ***Resultado parcial:*** *Recomendaciones para unos compañeros relacionadas a la salud física y mental.*
Tarea 5 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Colaborar en la producción de una infografía digital, observando la composición textual multimodal.*	***Título:*** *Comer bien hoy para vivir mejor mañana* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI15, EF08LI16, EF08LI20.* ***Resultado final:*** *Colección de infografías sobre alimentos típicos de la región.*

Fonte: A autora.

O segundo projeto tem como objetivo o fomento aos hábitos alimentares conscientes, cuidando da saúde física e mental. Os conteúdos linguísticos são o *futuro imperfecto*, a *perífrasis de futuro*, os *cuantificadores* e os *comparativos*.

A primeira tarefa, intitulada *¿Qué hábitos alimenticios tienes?*, propõe o exame de diferentes linguagens, a partir da compreensão de imagens, ilustrações e narrativa sobre alimentação saudável. A *Pre-Tarea* apresenta quatro imagens que retratam diferentes hábitos alimentares e algumas questões para compreensão do que é expressado nas imagens, como as ações, os hábitos, as reações, o foco e os detalhes circundantes. O *Ciclo de la Tarea* desenvolve a leitura de uma narrativa ilustrada, publicada pela *Unicef Uruguay*. A discussão oral do texto lido envolve a interpretação da narrativa, a identificação de vocabulário ligado à alimentação e a compreensão de informações adicionais colocadas no prefácio da obra. No *Enfoque*

en el Lenguaje, é disposto o uso da *perífrasis de futuro* e o contraste com o *futuro imperfecto*.

A segunda tarefa, *Querido yo del futuro...*, visa a reflexão sobre o bem-estar pessoal no futuro, através da escrita e do envio de uma carta para si mesmo. A *Pre-Tarea* aponta uma discussão, com toda a turma, sobre hábitos atuais que os estudantes possuem e as implicações futuras na saúde física e mental. No *Ciclo de la Tarea*, é indicada a elaboração de uma carta para si, utilizando a plataforma *FutureMe*. Nesta escrita, os estudantes definem um prazo (e um endereço eletrônico) para recebimento da carta e, a partir desse prazo, refletem e escrevem sobre hábitos que desejam desenvolver, atividades que queiram praticar, o que projetam para o futuro e quais sentimentos esperam ter. O *Enfoque en el Lenguaje* aborda a linguagem utilizada na escrita da carta e o uso dos *comparativos* de superioridade, inferioridade e igualdade.

A terceira tarefa, *¿Cómo se cuidará la alimentación?*, pretende desenvolver a interpretação de informações qualitativas e quantitativas a partir de um questionário digital. A *Pre-Tarea* promove uma breve enquete, somente com duas questões, e discussão sobre os resultados, como forma de aquecimento para a atividade principal. No *Ciclo de la Tarea*, os estudantes participam de um questionário sobre hábitos saudáveis, no *Kahoot!*, e discutem oralmente as estatísticas apresentadas após cada uma das questões. O *Enfoque en el Lenguaje* trata de alguns *cuantificadores*, através de exemplos e de atividades de uso a partir dos dados do questionário.

A quarta tarefa, *Te doy un consejo saludable*, projeta a formulação de recomendações aos colegas ligadas à saúde física e mental. A *Pre-Tarea* propõe uma breve discussão oral, a qual retoma os principais resultados do questionário da tarefa anterior para repensar os hábitos compartilhados pela turma. O *Ciclo de la Tarea* sugere a prática oral de aconselhamentos, em grupos de quatro estudantes, sobre a frequência e quantidade de consumo de alimentos e bebidas e sobre a comparação entre hábitos presentes e futuros. Na primeira rodada, todos dão e recebem conselhos entre si. Já na segunda rodada, o grupo divide-se em duas duplas, que se aconselham de forma conjunta. No *Enfoque en el Lenguaje*, é explorado como foram utilizados os conteúdos linguísticos na formulação dos conselhos e como se pronunciam as vogais <e> e <o> em posição pré-tônica e

átona final no espanhol. Como esses contextos vocálicos podem receber transferências linguísticas, é necessário contrastar com o português de acordo com as características das variedades maternas dos estudantes[59].

A quinta tarefa, *Comer bien hoy para vivir mejor mañana*, busca a produção colaborativa de infográficos digitais sobre alimentos típicos da região onde vivem. A *Pre-Tarea* promove a leitura de uma publicação sobre alimentação saudável, no perfil da *Unicef Nicaragua* no *Instagram*, e a discussão oral sobre as características de uma composição multimodal. O *Ciclo de la Tarea* sugere a produção de um infográfico em duplas. Os estudantes pesquisam sobre comidas ou bebidas típicas saudáveis da região e reúnem informações para colocar no material a ser produzido. Em seguida, escolhem qual ferramenta desejam utilizar para criar seu infográfico e elaboram um rascunho. Por último, produzem a composição multimodal, apresentando a comida ou a bebida escolhida, e expõem o material desenvolvido para a turma. É sugerido que a turma possa veicular a coleção de infográficos de outras formas, por exemplo, em redes sociais ou aplicativos de mensagem. No *Enfoque en el Lenguaje*, é colocada uma discussão oral sobre quais tópicos foram elencados na produção do texto multimodal. Dessa forma, o projeto é encerrado com o uso da língua espanhola para promover os hábitos saudáveis, valorizando os alimentos acessíveis na região onde vivem os estudantes.

O terceiro projeto dedicado ao 8º ano, denominado *Preservando el hoy, vamos a asegurar el mañana*, trata do tema “ecologia e meio ambiente”. As tarefas envolvem a discussão e a investigação sobre questões ambientais com impacto global e, especificamente, no local em que vivem os estudantes. O Quadro 15 reúne as tarefas deste projeto.

[59] É evidente que existem variedades do PB nas quais a neutralização de <e> para [i] e de <o> para [u] encontra-se em variação com a não neutralização (para exemplos, ver Mazzaferro e Matzenauer, 2019), portanto, nesses contextos pode ou não acontecer a transferência para a língua-alvo.

Quadro 15: *Proyecto 3 - Preservando el hoy, vamos a asegurar el mañana*

(continua)

Proyecto 3	*Preservando el hoy, vamos a asegurar el mañana*
Temática	*Ecología y medio ambiente*
Año	*8º año*
Habilidades	*EF08LI01, EF08LI02, EF08LI03, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI15, EF08LI17.*
Contenidos	*Futuro imperfecto, perífrasis de futuro, superlativo, pronombres relativos.*
Objetivo general	*Discutir problemas ambientales globales y locales, fomentando la concientización sobre actitudes respetuosas con el medio ambiente.*
Duración	*6 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recdiuOHJujiBgpMs?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Comprender un texto con enfoque en divulgación de estudio científico a partir de lectura y discusión oral.*	***Título:*** *¿Puede la ciencia predecir el futuro?* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI17, EF08LI18.* ***Resultado parcial:*** *Lectura y discusión oral a partir de un texto de divulgación científica.*
Tarea 2 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Reflexionar sobre un problema ambiental o una actitud ecológica en la comunidad, registrándolo en una escritura.*	***Título:*** *Hay que cuidar la comunidad* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI15.* ***Resultado parcial:*** *Producción de un comentario reflexivo sobre un problema ambiental o una actitud ecológica en la comunidad.*
Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Planificar una entrevista, buscando el punto de vista y las actitudes según el tópico ambiental escogido.*	***Título:*** *Buscamos voces responsables* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI15, EF08LI17.* ***Resultado parcial:*** *Elaboración de una entrevista con una persona responsable por un organismo sobre el problema o la actitud ecológica en la comunidad.*
Tarea 4 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Interactuar con una persona responsable por un organismo, buscando información sobre un tema ambiental.*	***Título:*** *A dialogar con quienes cuidan la comunidad* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Pronunciación de <qu> y <gu>.* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI03, EF08LI04, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI17.* ***Resultado parcial:*** *Realización de la entrevista con una persona responsable por un organismo en la comunidad.*

(conclusão)

Tarea 5 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Proponer actitudes ecológicas en una declaración, desarrollando la conciencia ambiental para el futuro.*	***Título:*** *Alzamos la voz por el futuro de nuestra comunidad* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI15, EF08LI17.* ***Resultado final:*** *Divulgación de una declaración por un futuro ecológico.*

Fonte: A autora.

Este último projeto do 8º ano tem como propósito a discussão sobre problemas ambientais globais e locais, para fomentar a conscientização sobre o cuidado com o meio ambiente. Os conteúdos linguísticos abordados são o *futuro imperfecto*, a *perífrasis de futuro*, o *superlativo* e os pronomes relativos *que* e *quien(es)*.

A primeira tarefa, nomeada como *¿Puede la ciencia predecir el futuro?*, propõe a compreensão de um texto de divulgação científica. A *Pre-Tarea* apresenta o cenário do estudo científico, buscando a identificação das características presentes em imagens dos moais da cultura rapanui. O *Ciclo de la Tarea* promove a leitura de um artigo de divulgação científica, publicado pela *National Geographic España*, e a discussão oral sobre as informações veiculadas pelo respectivo estudo, tratando das implicações geográficas e culturais do aumento do nível do mar em Rapa Nui (ou Ilha de Páscoa). No *Enfoque en el Lenguaje*, são colocados exemplos do pronome relativo *que* no texto lido e a discussão oral sobre seu uso.

A segunda tarefa, *Hay que cuidar la comunidad*, desenvolve a produção escrita de um comentário reflexivo sobre algum problema ambiental ou alguma atitude ecológica na comunidade local. A *Pre-Tarea* prevê uma discussão oral sobre a enumeração de tópicos ambientais ligados à comunidade próxima. O *Ciclo de la Tarea* aponta para a produção de um comentário reflexivo, a partir da discussão, em pequenos grupos, de algum dos temas previamente mencionados. O texto pode contextualizar o problema ou atitude ecológica e promover a reflexão sobre as consequências (positivas ou negativas) e sobre as ações necessárias na comunidade. No *Enfoque en el Lenguaje*, são demonstrados alguns exemplos para discussão sobre o *superlativo*, bem como é abordada a relação desse conteúdo com a escrita de textos.

A terceira tarefa, *Buscamos voces responsables*, compõe o planejamento de uma entrevista com uma pessoa responsável por um órgão ligado ao mesmo tópico

ambiental trabalhado na tarefa anterior. A *Pre-Tarea* retoma os temas que foram abordados e discute quais são os responsáveis por eles na comunidade. No *Ciclo de la Tarea*, os mesmos grupos voltam a discutir oralmente para planejar uma entrevista. Os estudantes, de cada grupo, devem definir qual organização e pessoa devem contatar, como será a estrutura da entrevista, qual é o foco e quais subtemas que serão perguntados, entre outros aspectos. O *Enfoque en el Lenguaje* retrata o uso do pronome relativo *quien(es)*, através de exemplos e questões para discussão oral.

A quarta tarefa, A *dialogar con quienes cuidan la comunidad*, estabelece a realização da entrevista, na qual os estudantes interagem com uma pessoa responsável por um órgão na comunidade. A *Pre-Tarea* indica o agendamento da entrevista. O *Ciclo de la Tarea* orienta a realização da entrevista, observando a pontualidade, a formulação das perguntas, a gravação do diálogo (se possível) e a anotação das principais informações. Após, os estudantes devem revisar a gravação e/ou as anotações para compor a apresentação de suas entrevistas à turma. No *Enfoque en el Lenguaje*, são elencadas atividades sobre a pronúncia de <qu> e de <gu> em espanhol, a partir do campo semântico do projeto. Assim, abordam-se o som [k] no dígrafo <qu>, como em [seˈkia] para *sequía* (estiagem) e a diferença entre [g] e [g^{w} ~ $ɣ^{w}$] no dígrafo <gu>, como em [giˈar] para *guiar* (guiar) e em [ˈa$ɣ^{w}$a] para *agua* (água), respectivamente.

A quinta tarefa, *Alzamos la voz por el futuro de nuestra comunidad*, solicita a proposição de atitudes conscientes por meio de uma declaração por um futuro ecológico. A *Pre-Tarea* aborda alguns questionamentos sobre as características de uma declaração sobre uma causa ambiental. No *Ciclo de la Tarea*, os grupos de estudantes produzem suas declarações, podendo apresentar o tópico ambiental escolhido, uma explicação sobre a urgência de atuação nesse âmbito e uma chamada coletiva para ação consciente na comunidade. Após elaborá-lo, o grupo deve compartilhar seu texto com a turma. Caso queiram, os grupos podem definir como podem difundir as declarações na escola, por exemplo, com cartazes ou com material digital compartilhável. O *Enfoque en el Lenguaje* propõe uma discussão oral sobre os conteúdos linguísticos empregados nas declarações. As tarefas desse projeto, de modo geral, buscam a conscientização sobre questões ambientais,

focando em contextos significativos para os estudantes e, também, para toda a comunidade escolar.

As tarefas elencadas nos projetos dedicados ao 8º ano ilustram, novamente, a sinergia entre os princípios das metodologias ativas e o emprego das TDICs. Aqui, a centralidade no estudante e a autonomia aparecem, por exemplo, na produção de um texto multimodal digital no *VistaCreate* ou no *Google Slides*, no Projeto 1, e, também, na escrita de uma carta para si mesmo no *FutureMe*, no Projeto 2, que reflete expectativas pessoais para o futuro. A problematização da realidade e a reflexão são estimuladas pela leitura de artigos *online* sobre boas práticas na internet e pela elaboração de conselhos no *Wayground*, ambos no Projeto 1, pela leitura de um conto do *UNICEF Uruguay*, no Projeto 2, e são aprofundadas pela leitura de um artigo científico da *National Geographic España* e pela escrita de um comentário reflexivo sobre problemas ambientais locais, no Projeto 3.

Além do mais, o trabalho em equipe é fomentado pela escrita colaborativa de perguntas para debate no *Padlet*, no Projeto 1, pela elaboração, gravação e apresentação de entrevistas com responsáveis comunitários e, igualmente, pela escrita e apresentação de declarações por um futuro ecológico em grupos, sendo essas duas no Projeto 3, com as TDICs atuando como facilitadoras da colaboração. A inovação é transversal, podendo ser verificada na atividade gamificada sobre cidadania digital, no Projeto 1, na participação em enquetes no *Kahoot!* e na produção de infográficos sobre alimentos saudáveis, ambos no Projeto 2. Outra vez, entendemos que o professor assume o papel de mediador, orientando os alunos na exploração dessas ferramentas para que desenvolvam sua criticidade e se engajem em diferentes práticas digitais de linguagem.

Nesta seção, apresentamos os três projetos elaborados para o 8º ano, a partir de diferentes temáticas, como responsabilidade digital, alimentação e saúde e, por último, ecologia e meio ambiente. Todos esses temas foram abordados em uma perspectiva que aborda a conscientização, promovendo reflexões sobre o impacto das atitudes atuais no futuro. Da mesma forma, criamos tarefas que preveem aproximações entre o uso da língua espanhola, especialmente dentro do espaço escolar, e as atividades realizadas na comunidade.

6.4 Projetos elaborados para o 9º ano

Os projetos dedicados ao 9º ano do Ensino Fundamental focam na composição de textualidades gramaticalmente mais complexas, por exemplo, através do uso de período composto. Por isso, também optamos por temáticas que promovem reflexões mais significativas por parte dos estudantes.

O primeiro projeto, cujo nome é *Nuestras voces, nuestros derechos*, refere-se ao tema “direitos humanos e igualdade social”. As tarefas indicam a participação ativa e crítica na compreensão e produção de textos com apelo à expressão de opiniões e à argumentação. O Quadro 16 resume este projeto.

Quadro 16: *Proyecto 1 - Nuestras voces, nuestros derechos*

(continua)

Proyecto 1	*Nuestras voces, nuestros derechos*
Temática	*Derechos humanos e igualdad social*
Año	*9º año*
Habilidades	*EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI10, EF09LI12, EF09LI14, EF09LI15, EF09LI18.*
Contenidos	*Conectores, oraciones condicionales.*
Objetivo general	*Expresar opiniones relacionadas a los derechos humanos y la igualdad social, analizando puntos de vista e involucrándose con la concientización de otros jóvenes.*
Duración	*7 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recrNGSapuJBmLvMK?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Identificar diferentes puntos de vista a partir de la lectura de una noticia de Naciones Unidas.*	***Título:*** *¿Cuándo empiezan los derechos humanos?* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI14, EF09LI18.* ***Resultado parcial:*** *Lectura y discusión oral de noticia sobre la situación de niños y jóvenes ucranianos, publicada por Naciones Unidas.*
Tarea 2 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Verificar el uso de hechos, opiniones, argumentos y evidencias al comparar textos periodísticos.*	***Título:*** *Miradas en contraste* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI10, EF09LI12, EF09LI14.* ***Resultado parcial:*** *Producción de un informe comparativo entre noticias.*

(conclusão)

Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Presentar su punto de vista sobre diversos temas, participando de encuesta y debate.*	***Título:*** *Reflexionar, opinar, debatir...* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI15, EF09LI18.* ***Resultado parcial:*** *Participación en encuesta de opinión y en debate sobre derechos humanos e igualdad social.*
Tarea 4 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Elaborar un discurso oral, argumentando sobre los derechos de los jóvenes.*	***Título:*** *Voces jóvenes por la igualdad* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Entonación neutra, enfática y ascendente y uso de pausas.* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI02, EF09LI14, EF09LI15.* ***Resultado parcial:*** *Discurso por los derechos de los jóvenes.*
Tarea 5 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Promover una campaña por los derechos humanos y la igualdad social a través de la elaboración de pósteres.*	***Título:*** *La fuerza de la voz juvenil* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI09, EF09LI10, EF09LI12, EF09LI14, EF09LI15.* ***Resultado final:*** *Campaña de concientización por los derechos humanos y la igualdad social, a través de pósteres con eslogan y llamadas para acción.*

Fonte: A autora.

Este projeto tem como objetivo a promoção de práticas em que os estudantes possam expressar suas opiniões relacionadas ao tema principal, reconhecendo diferentes pontos de vista e buscando a conscientização de seus pares. Os conteúdos linguísticos abordados são os *conectores* e as *oraciones condicionales*.

A primeira tarefa, intitulada *¿Cuándo empiezan los derechos humanos?*, busca a identificação de diferentes pontos de vista em uma notícia. A *Pre-Tarea* introduz o tema por meio de questões sobre direitos humanos. No *Ciclo de la Tarea*, é proposta a leitura da notícia, publicada pelas Nações Unidas, e uma discussão sobre a exposição de acontecimentos, opiniões e argumentos. O *Enfoque en el Lenguaje* retoma alguns exemplos do texto para demonstrar o uso de diferentes *conectores* e as relações que estabelecem entre ideias.

A segunda tarefa, *Miradas en contraste*, solicita a produção de um relatório comparativo entre notícias, verificando o uso de fatos, opiniões, argumentos e evidências. A *Pre-Tarea* aborda alguns questionamentos para o reconhecimento de aspectos do gênero notícia. Já o *Ciclo de la Tarea* indica a busca por notícias, em grupos de três ou quatro estudantes, relacionadas aos direitos humanos e/ou à igualdade social; assim como a definição de quais textos serão analisados no relatório. Após refletir sobre a compreensão das notícias, o grupo coloca sua análise

no relatório comparativo. Em seguida, o grupo compartilha seu texto com a turma. No *Enfoque en el Lenguaje*, são retomados os *conectores* a partir dos usos que fizeram na elaboração do informe comparativo.

A terceira tarefa, *Reflexionar, opinar, debatir...*, propõe a participação ativa em algumas enquetes e num debate para o compartilhamento de pontos de vista. A *Pre-Tarea* envolve uma discussão ampla sobre direitos humanos e situações de desigualdade social. No *Ciclo de la Tarea*, os estudantes são convidados a participar de enquetes, através do *Mentimeter*, nas quais devem marcar se são favoráveis ou não às afirmações projetadas. Em seguida, é realizado um debate, em que cada afirmação, da atividade anterior, deve ser discutida. Assim, os estudantes podem formular suas justificativas e/ou defesas oralmente, respeitando os turnos de fala dos colegas. O *Enfoque en el Lenguaje* possui uma discussão oral sobre a participação no debate e algumas explicações e atividades sobre a formação de *oraciones condicionales*.

A quarta tarefa, *Voces jóvenes por la igualdad*, designa a elaboração de um discurso oral para a defesa dos direitos dos jovens. A *Pre-Tarea* busca uma sensibilização para o tema dos direitos juvenis por meio de questionamentos. O *Ciclo de la Tarea* indica, em grupos de cinco estudantes, o planejamento de um discurso, sendo que os integrantes devem escolher um subtema e como será a estrutura do discurso. Também são dispostas orientações sobre a apresentação do discurso à turma, atentando para a explanação da mensagem com clareza e o tom a ser utilizado. No *Enfoque en el Lenguaje*, os estudantes discutem, ainda em grupos, sobre os conteúdos utilizados no discurso e sobre alguns aspectos de pronúncia, a saber, as diferentes entonações e as pausas. Em vista disso, esse momento, com atividades de pronúncia, foca na reflexão sobre a influência exercida pelas entonações e pelas pausas no discurso oral. Como se trata de uma proposta para o 9º ano, é esperado que os estudantes tenham tido contato com os sons do espanhol em ciclos anteriores[60], por isso, o ensino de pronúncia pode ser direcionado aos aspectos da frase e/ou do discurso como um todo[61].

---

[60] O tratamento de aspectos segmentais pode ser realizado a qualquer momento, conforme os docentes e os estudantes sintam necessidade. Aqui, estamos falando no sentido de progressão de conteúdos, por isso, no 9º ano, optamos por tópicos de pronúncia relacionados à frase, ultrapassando o nível do segmento sonoro e da palavra isolada.

[61] Diferentes tópicos suprassegmentais podem ser mais ou menos difíceis para o público brasileiro. Conforme estudo de Rodrigues e Preuss (2018) com estudantes de espanhol de graduação e de

A quinta tarefa, *La fuerza de la voz juvenil*, incentiva a promoção de uma campanha pelos direitos humanos e igualdade social na escola. A *Pre-Tarea* aborda a compreensão leitora de um pôster sobre os direitos de crianças e adolescentes, publicado pela *Unicef España*. O *Ciclo de la Tarea* orienta a produção de um pôster que esteja relacionado à conscientização sobre algum direito infantil e juvenil, envolvendo a escolha de elementos visuais e a elaboração de *slogan* e chamada para ação. Também é colocado que os pôsteres criados devem ser expostos na escola, em horário e data definidos pela turma. No *Enfoque en el Lenguaje*, são dispostos questionamentos para discussão oral sobre a elaboração dos pôsteres e para reflexão sobre conteúdos linguísticos empregados nas produções.

O segundo projeto dedicado ao 9º ano, denominado *Lo que consumimos dice quienes somos*, versa sobre o tema “identidades e consumo sustentável”. As tarefas propostas indicam a compreensão e a produção crítica de diferentes textos, verificando a exposição de distintos pontos de vista. O Quadro 17 dispõe do projeto.

Quadro 17: *Proyecto 2 - Lo que consumimos dice quienes somos*

(continua)

Proyecto 2	*Lo que consumimos dice quienes somos*
Temática	*Identidades y consumo sostenible*
Año	*9º año*
Habilidades	*EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI05, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI11, EF09LI12, EF09LI13, EF09LI14, EF09LI16, EF09LI19.*
Contenidos	*Conectores, expresiones de recomendación, necesidad y probabilidad.*
Objetivo general	*Analizar críticamente la relación entre la construcción de identidades y el consumo en las redes sociales, buscando una concientización hacia la sostenibilidad.*
Duración	*6 clases de 50 minutos*

curso livre, a compreensão de declarações é mais acurada e mais lenta do que de interrogações totais. Na produção, ambos os grupos de participantes encontraram maiores dificuldades com os enunciados interrogativos, em comparação aos declarativos. Nesse estudo, a instrução explícita não apontou efeitos estatisticamente significativos. Já em Rodrigues e Preuss (2023), a instrução explícita proporcionou, na média geral, a redução de usos inadequados de tópicos suprassegmentais de forma estatisticamente significativa, como entoação, tonicidade e ritmo, por parte de jovens brasileiros, que estudam espanhol no Ensino Médio.

(conclusão)

Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/rec2BqWEYT1OR8nYu?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Comprender el impacto del marketing de influencers en el modo de consumo digital.*	***Título:*** *¿Cómo te influyen los influencers?* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI03, EF09LI05, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI08, EF09LI14.* ***Resultado parcial:*** *Lectura y discusión sobre el marketing de influencers.*
Tarea 2 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Analizar el uso de estrategias de persuasión en propagandas vehiculadas en redes sociales.*	***Título:*** *Lo que habla la publicidad en tu feed* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI02, EF09LI05, EF09LI08, EF09LI11, EF09LI12, EF09LI13, EF09LI16.* ***Resultado parcial:*** *Análisis de propagandas en redes sociales.*
Tarea 3 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Presentar su punto de vista a través de un foro, explorando la relación entre identidades y consumo.*	***Título:*** *Identidad, consumo y responsabilidad* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI03, EF09LI16, EF09LI19.* ***Resultado parcial:*** *Participación en foro de opinión sobre la relación entre identidad y consumo sostenible.*
Tarea 4 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Identificar las estrategias persuasivas utilizadas en anuncios en las redes sociales.*	***Título:*** *Más allá de la publicidad* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Enlaces en bloques de habla.* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI02, EF09LI08, EF09LI13, EF09LI14, EF09LI16, EF09LI19.* ***Resultado parcial:*** *Presentación de una reacción crítica sobre una propaganda en las redes sociales.*
Tarea 5 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Elaborar una guía digital para jóvenes, utilizando la persuasión para defender la concientización sobre el consumo sostenible.*	***Título:*** *Lo que eliges importa: un guía para jóvenes* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI09, EF09LI11, EF09LI12, EF09LI13, EF09LI14, EF09LI16, EF09LI19.* ***Resultado final:*** *Elaboración de una guía digital sobre consumo sostenible para jóvenes.*

Fonte: A autora.

O projeto desenvolve tarefas de análise crítica da relação entre identidades e consumo, passando pela influência das redes sociais entre os jovens e buscando uma conscientização para as atitudes sustentáveis. Os conteúdos linguísticos tratados são os *conectores* e as expressões de recomendação, de necessidade e de probabilidade.

A primeira tarefa, *¿Cómo te influyen los influencers?*, busca a compreensão acerca do impacto do *marketing* de *influencers* nos modos de consumo digitais. A *Pre-Tarea* apresenta o tema com uma discussão oral sobre a relação dos jovens

com o consumo nas redes sociais. O *Ciclo de la Tarea* sugere a leitura de um artigo sobre o *marketing* de *influencers* na atualidade e seu impacto. Logo após, é colocada uma discussão oral sobre informações veiculadas no texto, como os argumentos, as evidências, as opiniões implícitas e explícitas e o uso da persuasão. No *Enfoque en el Lenguaje*, há atividades sobre o vocabulário empregado no texto e o uso de *conectores*.

A segunda tarefa, *Lo que habla la publicidad en tu feed*, indica para uma análise de estratégias de persuasão em publicidades colocadas em redes sociais. A *Pre-Tarea* promove a visualização e a discussão sobre um vídeo relacionado ao impacto das redes sociais na autopercepção de jovens. No *Ciclo de la Tarea*, em trios, os estudantes devem escolher um anúncio que apareça em alguma de suas redes sociais e analisá-lo criticamente, verificando como se utiliza a linguagem persuasiva no meio publicitário. Cabe salientar que não há problema algum que os anúncios analisados sejam, provavelmente, em português, visto que as interações e a análise crítica devem ser em espanhol. O *Enfoque en el Lenguaje* aborda as expressões de recomendação, de necessidade e de probabilidade com atividades de reflexão e de discussão oral.

A terceira tarefa, *Identidad, consumo y responsabilidad*, delineia a apresentação de pontos de vista em um fórum de opinião sobre identidades e consumo sustentável. A *Pre-Tarea* aborda o tema do consumo em uma discussão oral com questionamentos sobre valores culturais. O *Ciclo de la Tarea* levanta uma discussão no *Padlet* a partir de diversas questões ligadas a práticas sustentáveis, focando, por exemplo, em vestuário, saúde e hábitos de compra. Os estudantes devem discutir todas as questões, em pequenos grupos, e respondê-las no mural digital, publicando áudios em cada categoria. Eles também podem comentar e reagir às publicações dos colegas. No *Enfoque en el Lenguaje*, são dispostas algumas atividades sobre o uso de expressões de recomendação, de necessidade e de probabilidade.

A quarta tarefa, *Más allá de la publicidad*, trata da identificação de estratégias de persuasão em anúncios nas redes sociais, apresentando-as em forma de "reação crítica" em aula. A *Pre-Tarea* designa uma reflexão, em duplas ou trios, sobre o posicionamento diante de anúncios nas redes sociais. O *Ciclo de la Tarea* propõe a apresentação de uma "reação crítica ao vivo", em que as duplas ou trios analisam

criticamente um anúncio escolhido diante dos colegas, verificando suas estratégias de persuasão. Nessa parte, o tempo de busca de um anúncio deve ser combinado e cronometrado para que os estudantes não percam o foco da atividade em meio às diversas publicações nas redes sociais. O *Enfoque en el Lenguaje* sugere um momento de reflexão sobre o modo como apresentaram as reações à turma e sobre a fala conectada, através de “blocos de palavras”. Dessa forma, são exploradas algumas sequências de sons que podem promover a ligação entre vocábulos, por exemplo, por meio de vogais contíguas e de consoante seguida por vogal.

A quinta tarefa, *Lo que eliges importa: un guía para jóvenes*, assinala a elaboração de um guia digital para jovens, promovendo a conscientização sobre o consumo sustentável. A *Pre-Tarea* aponta para a leitura coletiva de uma publicação sobre consumismo no perfil do *Greenpeace* México, no *Instagram*. No *Ciclo de la Tarea*, os grupos, formados por cinco estudantes cada, planejam a escrita do guia, definindo os subtemas, as recomendações, as estratégias de persuasão e o formato digital que podem utilizar. Igualmente, há algumas orientações para a produção, apresentação e compartilhamento do material com a turma e outros estudantes na escola. Nessa tarefa, os grupos precisam ter autonomia para escolher uma ferramenta digital que possibilite a criação do material, já que não há definição direta sobre o formato a ser empregado na construção do guia. No *Enfoque en el Lenguaje*, são retomadas as expressões e os *conectores* mediante perguntas para discussão sobre a linguagem adotada no guia. Ao final, é colocada uma atividade para debate com a turma sobre convencimento, manipulação e formas de consumo.

O terceiro e último projeto dedicado ao 9º ano, nomeado *La IA bajo la mirada de la escuela*, aborda o tema “ciência e Inteligência Artificial”. Reúne tarefas que buscam desenvolver uma sensibilização para o uso da IA na juventude, especialmente para realização de tarefas escolares. O Quadro 18 resume este projeto.

Quadro 18: *Proyecto 3 - La IA bajo la mirada de la escuela*

(continua)

Proyecto 3	*La IA bajo la mirada de la escuela*
Temática	*Ciencia e Inteligencia Artificial*
Año	*9º año*
Habilidades	*EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI05, EF09LI07, EF09LI08, EF09LI10, EF09LI12, EF09LI13, EF09LI14, EF09LI16, EF09LI18.*
Contenidos	*Expresiones de obligación y prohibición, expresiones de recomendación, necesidad y probabilidad, conectores.*
Objetivo general	*Verificar el impacto de la Inteligencia Artificial en las actividades escolares desde una perspectiva científica, investigando los puntos de vista de estudiantes y docentes.*
Duración	*9 clases de 50 minutos*
Material en línea	https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recLuMyaVQ0AhPMe6?sId=vXqAYNHg9G0c
Tarea 1 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Comprender un reportaje sobre el uso de la Inteligencia Artificial, observando los argumentos y evidencias presentados.*	***Título:*** *¿Qué opina la gente sobre la IA y la educación?* ***Tipo:*** *Lectura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI02, EF09LI07, EF09LI08, EF09LI13.* ***Resultado parcial:*** *Lectura y discusión de un reportaje sobre el uso de la Inteligencia Artificial en la educación.*
Tarea 2 ***Duración:*** *1 clase* ***Objetivo:*** *Sintetizar ideas en la producción escrita de un resumen digital basado en lecturas previas.*	***Título:*** *¿Qué es lo más esencial?* ***Tipo:*** *Escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI07, EF09LI10, EF09LI12, EF09LI14.* ***Resultado parcial:*** *Producción de resumen digital a partir de los contenidos presentados en noticias.*
Tarea 3 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Implementar una investigación a través de una entrevista sobre el uso de IA en la comunidad escolar.*	***Título:*** *La Inteligencia Artificial en la vida escolar* ***Tipo:*** *Oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI16.* ***Resultado parcial:*** *Entrevista con estudiantes y profesores sobre el uso de IA en actividades escolares.*
Tarea 4 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Expresar el análisis y la discusión de los resultados de la investigación en formato de pódcast.*	***Título:*** *La escuela habla: a compartir los resultados* ***Tipo:*** *Oralidad y pronunciación* ***Aspectos fonético-fonológicos:*** *Entonación, interacción fluida y turnos de habla.* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI04, EF09LI07, EF09LI13, EF09LI14, EF09LI16.* ***Resultado parcial:*** *Producción de pódcast con análisis y discusión de los resultados de la investigación.*

(conclusão)

Tarea 5 ***Duración:*** *2 clases* ***Objetivo:*** *Expresar su punto de vista como investigador participando en una mesa redonda.*	***Título:*** *Más que respuestas, un panorama escolar* ***Tipo:*** *Lectura, escritura y oralidad* ***Habilidades:*** *EF09LI01, EF09LI05, EF09LI07, EF09LI10, EF09LI12, EF09LI14, EF09LI16.* ***Resultado final:*** *Participación en una mesa redonda divulgando los resultados de la investigación.*

Fonte: A autora.

Este projeto busca a verificação do impacto causado pelo uso da IA no ambiente escolar, promovendo uma postura crítica e investigadora entre os estudantes. Os conteúdos linguísticos são as expressões de obrigação e proibição, bem como são retomadas as expressões de recomendação, necessidade e probabilidade e os *conectores*.

A primeira tarefa, intitulada *¿Qué opina la gente sobre la IA y la educación?*, trata da compreensão de uma reportagem sobre o uso de IA por jovens, indicando a observação de argumentos e evidências disponibilizados no texto. A *Pre-Tarea* apresenta o tema com uma discussão oral sobre as possibilidades de uso de IA pelos estudantes. Já no *Ciclo de la Tarea*, é indicado que façam uma "leitura dinâmica", na qual a leitura das seções do texto são intercaladas com discussões em grupos. Como se trata de um texto relativamente longo para esse nível escolar, optamos por sugerir a leitura em etapa, visando uma compreensão mais detalhada. A interpretação é incrementada com a participação, ainda em grupos, em um jogo, no *Genially*: roda-se uma roleta e responde-se às perguntas sobre o texto valendo pontos. O *Enfoque en el Lenguaje* promove uma discussão oral com toda a turma sobre questões éticas na utilização de IA.

A segunda tarefa, *¿Qué es lo más esencial?*, prevê a sintetização de ideias através da elaboração de um resumo digital sobre notícias. A *Pre-Tarea* apresenta uma discussão oral, em duplas, sobre o gênero resumo. O *Ciclo de la Tarea* indica a busca e leitura de notícias que tratam de tópicos ligados à IA e à juventude, assim como orienta a elaboração e divulgação de um resumo digital das notícias em formato livre, sendo dedicado aos jovens. No *Enfoque en el Lenguaje*, são abordadas algumas possibilidades de expressões de obrigações e proibições. Também são elencadas atividades de discussão oral, de reconhecimento de vocabulário em jogo no *Wordwall* e de produção de frases junto aos colegas.

A terceira tarefa, *La Inteligencia Artificial en la vida escolar*, estabelece a implementação de uma pesquisa na escola por meio de entrevistas a estudantes e professores. A *Pre-Tarea* promove uma discussão oral sobre a expressão de diferentes pontos de vista. O *Ciclo de la Tarea* guia tanto a elaboração das entrevistas quanto a sua realização. Primeiro, os grupos de estudantes devem decidir os seus públicos-alvo, as perguntas e as categorias temáticas comuns a todos. Em seguida, cada grupo estrutura a sua entrevista, observando o número e os tipos de perguntas e, também, cria um formulário, como *Google Forms*, para facilitar o recolhimento dos dados. Depois, os estudantes realizam as entrevistas na escola, interagindo oralmente e anotando os dados em formulários. No *Enfoque en el Lenguaje*, os grupos refletem sobre suas habilidades orais ao longo das entrevistas.

A quarta tarefa, *La escuela habla: a compartir los resultados*, sugere a expressão da análise e da discussão dos resultados em um *podcast* colaborativo. A *Pre-Tarea* desenvolve a retomada dos dados coletados nas entrevistas. Então, no *Ciclo de la Tarea*, os grupos planejam a organização dos conteúdos a serem abordados e produzem um *podcast*, através da gravação de áudio e sua posterior edição. Sugere-se que a divulgação do material pode ser feita pelo *Podbean* ou pelo *YouTube*. O *Enfoque en el Lenguaje* indica que os estudantes escutem seu podcast e discutam sobre como expuseram a sua pesquisa, com questionamentos sobre a expressão inteligível e fluida de informações, a entonação aliada à expressão de opiniões e o respeito aos turnos de fala. Esse último momento dedicado ao tratamento da pronúncia encerra a abordagem transversal que propusemos, pois a atividade prevê uma reflexão sobre a própria produção oral em formato de podcast, isto é, a partir de um registro da interação. Dessa forma, a pronúncia não é considerada como um conteúdo a ser abordado, mas uma parte integrante e essencial da oralidade.

A quinta tarefa, *Más que respuestas, un panorama escolar*, desenvolve a expressão de pontos de vista dos estudantes enquanto pesquisadores. A *Pre-Tarea* sugere outra oportunidade para revisão dos dados, verificando se todos os detalhes foram abordados. No *Ciclo de la Tarea*, os estudantes devem organizar um seminário para apresentar suas pesquisas em formato de seminário. Cada grupo fica responsável pelo desenvolvimento de uma mesa redonda, na qual eles têm a

oportunidade de compartilhar os resultados com a comunidade escolar. Sugerimos que o evento seja mediado pela professora, visto que é possível que os estudantes não tenham participado de atividades como essa. O *Enfoque en el Lenguaje* encerra o projeto com uma última discussão oral sobre a IA relacionada à aprendizagem de línguas na escola. Dessa forma, os estudantes são convidados a refletir sobre o impacto do uso de IA nas atividades escolares e, especificamente, na sua formação discente.

Os projetos para o 9º ano revelam, novamente, uma correlação entre os preceitos das metodologias ativas e as sugestões de uso das TDICs nas tarefas. A centralidade no estudante e a autonomia são suscitadas pelo fato de os discentes poderem definir o formato de suas produções, seja na concepção de guias digitais sobre consumo sustentável, no Projeto 2, ou na elaboração de resumos de notícias sobre IA, no Projeto 3. Como se tratam de propostas para o 9º ano, essas atividades exigem não só a atuação, mas também a decisão sobre a elaboração de recursos digitais, o que confere maior responsabilidade aos estudantes. A problematização da realidade é impulsionada pela leitura e debate de uma notícia veiculada pelas Nações Unidas, no Projeto 1, pelo reconhecimento de estratégias persuasivas em anúncios de redes sociais, no Projeto 2, e pela análise de reportagem sobre a IA, publicada pelo *El País*, no Projeto 3. Essas são tarefas nas quais as TDICs oportunizam o acesso a fontes primárias de informação para um exame crítico das informações disponibilizadas por diferentes atores midiáticos.

De mais a mais, busca-se o fortalecimento do trabalho em equipe pelas tarefas de redação e apresentação de relatório comparativo, no Projeto 1, de análise de anúncios em trios, no Projeto 2, e de formulação de entrevistas sobre IA, com o auxílio do *Google Forms*, no Projeto 3, evidenciando o potencial que as ferramentas digitais têm a fim de agilizar os processos de colaboração e, por conseguinte, de coautoria. Uma vez mais, a inovação pode ser incluída em todo o ciclo letivo, por exemplo, manifestando-se na sugestão de uso de enquetes interativas no *Mentimeter*, no Projeto 1, que objetiva dinamizar o processo de aprendizagem; e, também, na produção e divulgação de um podcast sobre IA no *Podbean* ou *YouTube*, no Projeto 3, o qual constitui um gênero atual de disseminação de informações. Conforme é previsto, o professor segue como mediador, orientando os alunos na exploração dessas ferramentas de acordo com os diversos objetivos

comunicativos projetados e, assim, eles possam aprimorar seu discernimento crítico, em consonância com os desafios contemporâneos relacionados às competências digitais.

Os três projetos dedicados ao 9º ano preveem uma maior autonomia dos estudantes, motivada pelo avanço para o final do ciclo dos Anos Finais, bem como do Ensino Fundamental. Assim, propomos tarefas em que os alunos devem, mais do que nunca, participar ativamente, recebendo menos orientações dos professores e, por exemplo, escolhendo textos e diferentes ferramentas digitais de forma crítica e adequada às suas necessidades comunicativas.

Neste capítulo, descrevemos e discutimos todos os projetos pedagógicos elaborados para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Organizamos a apresentação dos resultados ao longo de quatro seções, cada uma dedicada a um ano letivo. A seguir, elencamos nossas últimas considerações, na Conclusão.

CONCLUSÃO

Esta tese apresentou uma alternativa pedagógica frente ao problema da falta de distribuição de livros didáticos de língua espanhola na rede básica de educação, principalmente no que diz respeito aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa situação ocorre desde 2020 e é inaceitável que aconteça, visto que a disciplina de língua espanhola pode ser ofertada, de forma optativa, no território brasileiro.

Os livros didáticos são um dos materiais mais democráticos dedicados aos estudantes, visto que sua distribuição é igualitária a nível nacional. Eles também são uma ferramenta pedagógica multifunção, já que podem auxiliar os professores a organizarem suas disciplinas em uma sequência significativa, a planejarem as atividades de suas aulas de forma otimizada - principalmente quando é responsável por diversas turmas - a economizarem seus recursos financeiros em relação à cópia e à distribuição de atividades, a gerirem o tempo em sala de aula com foco em práticas e não somente em “passar atividades na lousa” e, também, como uma referência confiável de informações, pois são avaliados criteriosamente.

É por causa da falta desse apoio aos professores de espanhol que nos detivemos na criação de materiais didáticos. Assim, desenvolvemos projetos pedagógicos que indicassem um ensino/aprendizagem de língua significativo para os Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo divulgados de forma completamente gratuita na internet. Da mesma forma, nos preocupamos com o planejamento de tarefas que estivessem de acordo com as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Nesse sentido, como a Base não discorre sobre o espanhol, mas indica a possibilidade de adaptação das habilidades de língua inglesa, optamos pela utilização do documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (Galvão *et al.*, 2021). Esse escrito reformula as habilidades, contemplando as especificidades da língua espanhola, a partir de outras orientações criadas pelo *Instituto Cervantes*, instituição pública, criada na Espanha em 1991, com a finalidade de promover no mundo o ensino da língua espanhola, bem como a difusão de sua cultura. Desse modo, pudemos organizar nossas propostas tendo como base um documento pensado nas características da língua-alvo.

Além dos aspectos linguístico-textuais, a BNCC também orienta o desenvolvimento de competências relacionadas ao âmbito digital. Alinhando-nos

outra vez à normativa, também incluímos a proposta de práticas digitais de linguagem. Todos os projetos possuem atividades que indicam tais experiências, como a busca ativa e compreensão de materiais veiculados nas redes sociais e na internet em geral, bem como a produção e distribuição de textos próprios, conforme os objetivos comunicativos previstos em cada tarefa.

Para discutir os resultados que obtivemos nesta pesquisa, prosseguimos com a discussão de cada um dos objetivos específicos. A título de retomada, o primeiro objetivo específico discorreu sobre a definição dos temas, dos conteúdos e dos objetivos comunicativos dos projetos, para cada ano letivo, considerando as habilidades elencadas pelos documentos educacionais.

A partir da leitura das habilidades, escolhemos temáticas que propiciavam o desenvolvimento das textualidades elencadas, bem como o emprego de vocabulário e conteúdos linguísticos coerentes. No 6º ano, optamos por temas, conteúdos e objetivos relacionados à apresentação inicial do mundo hispânico aos estudantes, bem como à colaboração em sala de aula, em razão da organização dos estudos em diferentes disciplinas, principalmente relacionada à disciplina de língua estrangeira. No 7º ano, o foco dos projetos é alterado para as textualidades narrativas, pois as habilidades desse ciclo preveem a recepção e produção de diferentes histórias e o emprego de recursos linguísticos ligados ao passado.

Já no 8º ano, as habilidades indicam o trabalho com a futuridade, assim nossos projetos relacionam os temas e os objetivos a conteúdos ligados às expressões de futuro. Por último, no 9º ano, as propostas são ainda mais complexificadas, pois as habilidades indicam uma abordagem crítica mais intensa dos textos, por exemplo, relacionando a análise de pontos de vista e de persuasão aos períodos compostos. Sendo assim, pudemos categorizar os diferentes projetos pedagógicos conforme as habilidades dos ciclos letivos e, consequentemente, por temas, conteúdos e objetivos comunicativos.

O segundo objetivo específico indicou a verificação da maneira pela qual as tarefas poderiam integrar a prática das quatro habilidades comunicativas. Durante o planejamento e a criação dos materiais didáticos, sempre nos ocupamos com a integração das habilidades leitora, escrita e oral. Todos os projetos foram estruturados de forma que as quatro habilidades comunicativas sejam sempre trabalhadas de forma conjunta.

A saber, as primeiras tarefas dos projetos sugerem práticas de leitura, individual ou coletiva, junto a discussões orais sobre diversos temas, informações pontuais e globais, inferências, implícitos, finalidades, intencionalidades, públicos-alvo etc. Da mesma forma, as segundas tarefas integram, em maior medida, a produção escrita às habilidades orais, em práticas que envolvem o planejamento, a organização, a elaboração, a revisão e a divulgação de textos variados.

As terceiras tarefas dos projetos focam no desenvolvimento das habilidades orais, mas ainda assim há integração com as textualidades escritas, seja em atividades de aquecimento, de preparação ou de realização das práticas orais. Neste ponto, salientamos que a audição e a fala podem (e devem) ser relacionadas a outras materialidades textuais, inclusive com as linguagens imagético-visuais. De forma bastante semelhante, as quartas tarefas também possuem um foco na oralidade associada a outras formas de linguagens, apenas com a diferença de que incluem atividades de atenção à pronúncia – esse detalhe é discutido no último objetivo.

As quintas tarefas culminam os projetos integrando todas as habilidades comunicativas, por meio de atividades que promovem a recepção, a produção e a exposição de textos orais e escritos. Com isso, a nosso ver, essas últimas tarefas resumem e simbolizam a perspectiva que adotamos, demonstrando que a integração das habilidades é possível e tem potencial para gerar resultados positivos no ensino/aprendizagem de línguas. Compreendemos que o exercício cognitivo para relacionar as quatro habilidades em materiais didáticos não é uma atividade simples e exige tempo, mas salientamos que é viável quando há uma organização prévia dos temas, conteúdos e objetivos, assim como fizemos nesta pesquisa.

O terceiro objetivo específico previu a elaboração dos objetivos comunicativos e das atividades no planejamento das tarefas em conformidade aos projetos. Conforme descrevemos ao longo do Capítulo 6, o planejamento e a elaboração de cada uma das tarefas foi realizado a partir dos tópicos delimitados em cada projeto. Por conseguinte, os gêneros textuais e os tipos de atividades também foram escolhidos a partir das especificidades previstas pelos projetos.

Todos os quadros de apresentação dos projetos enumeraram os objetivos comunicativos das tarefas. É a partir deles que também pudemos elucidar quais

foram os resultados parciais ou finais previstos para cada tarefa. Os diferentes aspectos da comunicação, expressados pelas próprias habilidades da BNCC, nortearam a elaboração dos objetivos e resultados a serem buscados.

Conforme indica a Aprendizagem Baseada em Tarefas (Willis, 2012), a elaboração das atividades é ordenada em três partes principais, isto é, as etapas de pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na linguagem. Cada momento funciona de modo diferente e favorece alguns tipos de atividades.

A pré-tarefa constitui o momento inicial das práticas, em que os estudantes devem ter contato com a temática a ser trabalhada. Dentre nossas propostas, a maioria das atividades de pré-tarefa são discussões orais, guiadas por questões disparadoras, não só pelo foco direcionado à oralidade, mas também porque são momentos disponibilizados para a retomada e a exposição de conhecimentos prévios dos estudantes sobre os temas e subtemas abordados. Também são colocadas atividades de preparação, como leituras e buscas por informações necessárias para a realização da etapa posterior.

O ciclo da tarefa indica a realização propriamente dita das diferentes práticas de linguagem. Nessa etapa, são colocadas atividades para reflexão, planejamento, discussão, produção e revisão. Em resumo, são atividades que preveem o uso da língua espanhola de forma contextualizada e significativa. Assim, faz-se necessário que os estudantes se engajem para que tais práticas tenham sentido, por isso, os professores podem utilizar os materiais didáticos elaborados para orientá-los como agir em cada situação prevista.

Em alguns casos, são previstas duas horas-aula para uma mesma tarefa, justamente porque os ciclos correspondentes exigem mais de uma ação para realizar a prática planejada ou, então, o objetivo esperado requer níveis de trabalho em uma mesma ação. Reforçamos que as indicações sobre a duração das tarefas são apenas sugestões, pois entendemos que as práticas escolares são maleáveis e dependem de diversos fatores internos e externos às turmas.

A etapa do foco na linguagem propicia atividades com foco em reflexão linguística. Logo, propomos exercícios que fomentaram a observação e o emprego dos recursos linguísticos previstos para cada ciclo letivo. Entre os primeiros projetos, há uma maior indicação para mediação dos professores sobre o uso dos conteúdos linguísticos. À medida que os projetos progridem, é exigido que os estudantes façam

mais atividades sozinhos ou em colaboração com os colegas, visando que desenvolvam uma maturidade de uso em relação aos aspectos formais da língua.

Diante do exposto, entendemos que a elaboração dos projetos contemplou, de forma detalhada, a elaboração dos objetivos comunicativos e das atividades ao longo das tarefas. Em consequência disso, são abordadas práticas de linguagem diversificadas e tarefas integradas no decorrer dos projetos.

O quarto objetivo específico estabelecia a identificação dos meios didáticos em que a pronúncia poderia ser abordada em tarefas que envolvam a oralidade, principalmente, tratando das dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros. Nesse sentido, delimitamos que o tratamento dos aspectos de pronúncia fosse realizado nas quartas tarefas dos projetos.

Como os objetivos das tarefas são estritamente comunicativos, propusemos que os conteúdos relacionados à pronúncia fossem abordados de forma direta somente nas etapas de foco na linguagem, estando estreitamente ligados às particularidades de cada prática. Ressaltamos que as atividades orais, em geral, possibilitam o exercício de diferentes aspectos de pronúncia e, igualmente, favorecem a percepção e produção dos sons de forma contextualizada no decorrer de todas as tarefas.

O documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* indica, especificamente no 6º ano, o reconhecimento de semelhanças e diferenças na pronúncia entre o espanhol e o português, mencionando alguns poucos itens. Em nossa proposta, colocamos o tratamento de segmentos adicionais e de outros tópicos de pronúncia, distribuindo-os ao longo dos Anos Finais.

Com efeito didático, relacionamos aspectos ortográficos e sonoros, principalmente entre os primeiros projetos. Dessa forma, foram abordados os sons consonantais de <b>, <v>, <ch>, <g>, <j>, <x>, <r>, <rr>, <s>, <d>, <n>, <l>, <t>, <qu>, <gu> e vocálicos de <e> e <o>. Conforme apresentado no Capítulo 4, especificamente na seção 4.2, todos esses segmentos podem representar dificuldades para estudantes brasileiros, resultando na produção de sons não correspondentes ou, ainda, confundindo-os.

Também dispomos de atividades sobre escrita e pronúncia de verbos irregulares, uso de pausas, emprego de entonações neutra, enfática e ascendente e ligações entre palavras. Esses conteúdos, de ordem não segmental, foram incluídos

em razão das necessidades relacionadas aos objetivos comunicativos de cada tarefa, corroborando com as disposições feitas nas habilidades.

As atividades de pronúncia veiculadas nos projetos foram diversificadas, tratando da reflexão e do emprego dos conteúdos, como é indicado pela etapa de foco na linguagem. A saber, propomos diversos exercícios para a promoção de discussões orais sobre as semelhanças e as diferenças do espanhol em comparação aos sons do português.

Dentre outras atividades, estão: a identificação de palavras, a observação de exemplos dados pela professora, a criação de histórias orais com palavras pré-determinadas, a produção de frases e a escuta atenta de sua própria produção oral[62]. Ainda que tenham foco direto em pronúncia, tais exercícios são relacionados aos demais conteúdos linguísticos, como afixos e verbos, e aos vocábulos de acordo com os campos semânticos aludidos.

Em síntese, entendemos que todos os objetivos específicos foram contemplados pelo estudo. Da mesma maneira, podemos perceber que os resultados da pesquisa foram alcançados, através da concretização prevista no objetivo geral sobre o desenvolvimento de materiais didáticos de espanhol destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídos na plataforma *Español Vivo* (Ribeiro, 2026). Tais materiais também estão listados no Apêndice C desta tese.

A relação entre o conceito de competência comunicativa e as práticas pedagógicas que envolvem a multimodalidade da linguagem digital constitui um tópico que devemos direcionar uma certa atenção. Considerando que o modelo conceitual de Celce-Murcia (2007) confere um espaço central à competência discursiva, e não apenas aos aspectos linguísticos em sentido estrito, inferimos que não existe uma delimitação inerente à linguagem verbal, permitindo que o conceito admita o ensino e a aprendizagem de línguas mediado por diversas linguagens[63].

---

[62] Essas atividades localizam-se, respectivamente, no Projeto 1 do 6º ano, no Projeto 2 do 6º ano, no Projeto 2 do 7º ano, no Projeto 3 do 8º ano e no Projeto 3 do 9º ano. Ressaltamos que todos os projetos possuem atividades relacionadas à pronúncia, portanto, esses são apenas alguns exemplos.

[63] A própria autora menciona que "[...] os objetivos de aprendizagem devem estar fundamentados em algum tipo de discurso do mundo real: uma história, um diálogo/conversa, uma história em quadrinhos [...], uma transmissão de rádio, um vídeo/filme, uma mensagem de e-mail, uma carta, uma receita, etc." (Celce-Murcia, 2007, p. 51) [tradução nossa]. Observe-se que há menção às linguagens escrita, sonora e imagética.

Assim, interpretamos que as particularidades da linguagem digital podem expandir a compreensão da competência comunicativa, em vez de invalidá-la.

As diferentes semioses presentes no meio digital, como imagens, sons e vídeos, podem corroborar e enriquecer a ideia de competência discursiva, exigindo do comunicador a habilidade de harmonizar e compreender múltiplos modos para a construção de sentidos (Kress; Van Leeuwen, 2001). Além disso, os variados modos de interação *online* (reações, comentários e compartilhamentos, por exemplo) estão ligados às características dos públicos conectados, indicando uma extensão da competência sociocultural e potencializando o desenvolvimento da competência interacional.

Nesse contexto, também podemos deduzir que a competência linguística é desafiada a reconhecer e a integrar novas formas de expressão escrita e oral, como o uso de abreviações e de neologismos; enquanto a competência formulaica se manifesta, a saber, no uso de memes e de emojis como unidades de significado "pré-fabricadas" por outros usuários no ciberespaço. Finalmente, os conhecimentos exigidos pelo letramento digital, incluindo a navegação em inúmeras interfaces e a avaliação crítica de informações veiculadas na rede, podem impulsionar a competência estratégica, tornando a comunicação eficaz e apropriada aos ambientes digitais contemporâneos.

A partir desse momento, como projeções de continuidade, devemos buscar meios para o compartilhamento dos projetos pedagógicos junto aos professores de espanhol, podendo promover ações de formação continuada e divulgação e oficinas de utilização dos materiais didáticos em escolas da rede pública. Do mesmo modo, é importante fortalecer a divulgação em âmbito digital, com a difusão dos projetos através da criação de redes sociais sob a denominação *Español Vivo* (Ribeiro, 2026).

Conjuntamente, devem-se publicar artigos e outros trabalhos acadêmicos, visando a apresentação dos projetos elaborados. Inclusive, é possível investigar novas maneiras de integração ou de expansão dentre as tarefas propostas com auxílio dos assistentes virtuais incorporados às ferramentas digitais, como no *Canva*, e, também, dos *chatbots* baseados em Inteligência Artificial Generativa, como é o caso do *ChatGPT*.

Ressaltamos que essa proposta pode ser ampliada, com a elaboração de mais projetos para os Anos Finais e, ainda, com a criação de projetos pedagógicos especificamente planejados para a disciplina de espanhol no Ensino Médio. Outra possibilidade diz respeito à ampliação da plataforma *Español Vivo* (Ribeiro, 2026) para uma comunidade de professores, em que os participantes acessam com *login* exclusivo e compartilham seus próprios materiais digitais, novos ou remixados. Esperamos que nossos projetos motivem os professores a explorarem o ensino da oralidade, integrando-a às demais habilidades comunicativas, e a promoverem vivências mediadas pelo espanhol dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDA, L. S. **O telefone celular e a aprendizagem de línguas:** uma meta-análise qualitativa de estudos publicados entre 2008 e 2012 nos anais da Conferência Internacional em Aprendizagem Móvel. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas. 105f. 2013.

BABBEL. **Babbel**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://pt.babbel.com Acesso em: 21 jun. 2025.

BATTISTI, E.; MORAS, V. T. A vocalização da consoante lateral em coda silábica em uma variedade de português brasileiro: análise sociolinguística em tempo real. **Gragoatá.** v. 21, n. 40, 2016. p. 90-112. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33376 Acesso em: 12 abr. 2026.

BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas. Made in Brazil: inovações tecnológicas no âmbito de um sistema de autoria aberto para o ensino de línguas. **Revista Linguagem em Foco.** v. 12, n. 2, 2020. p. 8-29. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4029 Acesso em: 31 mar. 2025.

BLANK, C. A.; MOTTA-AVILA, C. O sistema vocálico do espanhol. IN: ALVES, U. K.; MACHRY DA SILVA, S.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. (Orgs.) **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras:** subsídios para o ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 125-157.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.161.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. 2005. (Revogada.) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. **Edital de Convocação 02/2015 - CGPLI.** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do

Livro Didático - PNLD 2017. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2015a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2017/pnld_2017_edital_consolidado_10062015.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Edital de Convocação 04/2015 - CGPLI. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2015b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/escolha-pnld/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao.pdf Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415.** Altera as Leis n º 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/l13415.htm Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Edital de Convocação nº 02/2024 - CGPLI.** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD Ensino Médio - 2026-2029. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-ensino-medio-2026-2029-1/Edital_Consolidado_Ensino_Medio_2026_2029_1ret.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Guia Digital PNLD 2026.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2025a. [recurso eletrônico] Disponível em: https://stoapi.nees.ufal.br/pnld-guias-digitais-prod/subareas_conhecimentos/publicacoes/COLE%C3%87%C3%83O_LINGUAGENS_E_SUAS_TECNOLOGIAS_-_2_ESPANHOL_XtVUkdo.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. 2025b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html Acesso em: 13 abr. 2026.

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.

BRISOLARA, L. B.; MACHRY DA SILVA, S. O sistema consonantal do espanhol. IN: ALVES, U. K.; MACHRY DA SILVA, S.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. (Orgs.) **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras:** subsídios para o ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 159-188.

BRISOLARA, L. B.; MATZENAUER, C. L. B.; SEARA, I. C. A vogal /a/ do espanhol em contexto nasal: a produção de brasileiros. **Linguística**. Vol. 35, n. 1, 2019. p. 11-34. Disponível em: https://doi.org/10.5935/2079-312x.20190002. Acesso em: 26 ago. 2025.

BISOL, L. **Harmonia vocálica:** uma regra variável. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1981.

BUSUU. **Busuu**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://www.busuu.com/pt Acesso em: 21 jun. 2025.

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

CANVA. **Canva**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://www.canva.com Acesso em: 21 jun. 2025.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Tradução: Javier Lahuerta. IN: LLOBERA, M. (Coord.) **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa Grupo Didascalia, 1995.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics 1.** 1980. p. 01-47. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing Acesso em: 08 jul. 2025.

CASAGRANDE, G. P. B. **Harmonização vocálica:** análise variacionista em tempo real. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 171f. 2004.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. IN: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (Eds.). **Intercultural Language Use and Language Learning.** Springer, 2007. p. 41-57.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated framework with content specifications. **Issues in Applied Linguistics 6.** 1995. p. 05-35. Disponível em:

https://b9f19ceb-f720-4252-a2be-ccde56c0821f.filesusr.com/ugd/ba734f_1c905f1db74f488d924e158afdb63986.pdf?index=true Acesso em: 08 jul. 2025.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. IN: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 5ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 99-131.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madri: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Acesso em: 13 abr. 2026.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Thema.** Pelotas, v. 14, n. 1. p. 268-288. 2017. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404 Acesso em: 06 fev. 2026.

DUOLINGO. **Duolingo**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://www.duolingo.com Acesso em: 21 jun. 2025.

DUOLINGO. **Duolingo for Schools**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://schools.duolingo.com Acesso em: 21 jun. 2025.

ELO. **ELO - Ensino de Línguas Online**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://elo.pro.br Acesso em: 21 jun. 2025.

ESTÉVEZ-RIONEGRO; N. Enseñanza y aprendizaje de lenguas en entornos virtuales: recursos para la elaboración de materiales didácticos multimedia. IN: BORJABAD, S. A. F.; ÁVILA, J. A. N.; GARCÍA, O. S. O. (Orgs.) **Tejiendo palabras:** explorando la lengua, la lingüística y el proceso de traducción en la era de la Inteligencia Artificial. [recurso eletrônico] Madri: Dykinson, 2024. p. 564-579. Disponível em: https://www.dykinson.com/libros/tejiendo-palabras-explorando-la-lengua-la-linguistica-y-el-proceso-de-traduccion-en-la-era-de-la-inteligencia-artificial/9788411709231/ Acesso em: 31 mar. 2024.

FOUCART, A.; BAZZI, L.; BROUWER, S. Cómo los acentos extranjeros moldean inconscientemente la forma en que interactuamos. **The Conversation**, 13 abr. 2025. Disponível em: https://theconversation.com/como-los-acentos-extranjeros-moldean-inconscientemente-la-forma-en-que-interactuamos-253362 Acesso em: 26 ago. 2025.

GALVÃO, M. E. G. H.; GALÁN, T. A.; CALVIÑO, J. M. G.; PINA, A. S. **La nueva BNCC y la enseñanza del español.** Brasília: Escritório de Educação da Embaixada da Espanha, 2021. Disponível em: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-nueva-bncc-y-la-ensenanza-del-espanol_183512/ Acesso em: 25 out. 2024.

GENIALLY. **Genially**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://www.genially.com Acesso em: 21 jun. 2025.

GOMES JR., R. C.; SILVA, L. O. Tecnologias digitais na aula de inglês. IN: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (Orgs.) **Faça a diferença:** ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOOGLE. **Blogger**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://www.blogger.com Acesso em: 21 jun. 2025.

GOOGLE. **Google Classroom**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://classroom.google.com Acesso em: 21 jun. 2025.

GOOGLE. **Google Meet**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://meet.google.com Acesso em: 21 jun. 2025.

GOOGLE. **Google Docs**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://docs.google.com Acesso em: 21 jun. 2025.

GOOGLE. **Google Sites**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://sites.google.com Acesso em: 21 jun. 2025.

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

HUALDE, J. I. **Los sonidos del español.** Nova Iorque: Cambridge University Press, 2014.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. Tradução: Pedro Horrillo Calderón. IN: LLOBERA, M. (Coord.) **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa Grupo Didascalia, 1995.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes.** [recurso eletrônico] Centro Virtual Cervantes. [s.d.] Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ Acesso em: 28 out. 2024.

IRAGUI, M. J. C. La competencia comunicativa: su origen y componentes. IN: IRAGUI, M. J. C.; VALENCIA, J. F. **La competencia pragmática:** elementos lingüísticos y psicosociales. País Basco, Espanha: Servicio Editorial de la Univeridad del País Vasco, 1996.

KAHOOT! **Kahoot Creator**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://create.kahoot.it Acesso em: 21 jun. 2025.

KAHOOT! **Kahoot**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://kahoot.it Acesso em: 21 jun. 2025.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse:** The modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold Publishers, 2001.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MAZZAFERRO, G. T.; MATZENAUER, C. L. B. O comportamento das vogais postônicas finais na fronteira do Brasil com o Uruguai. **Lingüística.** v. 35, n. 1. 2019. p. 57-79. Disponível em: https://doi.org/10.5935/2079-312x.20190004 Acesso em: 12 abr. 2026.

MILAN, P.; KLUGE, D. C. A sílaba e o acento no espanhol. IN: ALVES, U. K.; MACHRY DA SILVA, S.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. (Orgs.) **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras:** subsídios para o ensino. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 189-226.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://www.recursosdefisica.com.br/files/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf Acesso em: 20 abr. 2026.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Intelligibility in research and practice: teaching priorities. IN: REED, M.; LEVIS, J. M. **The handbook of English pronunciation.** Nova Jersey: Wiley-Blackwell, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PADLET. **Padlet**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://padlet.com Acesso em: 21 jun. 2025.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN.** v. 18, n. 1. 2019. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323 Acesso em: 19 fev. 2025.

PODBEAN. **Podbean.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://www.podbean.com Acesso em: 21 jun. 2025.

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

QUIZLET. **Quizlet**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://www.quizlet.com Acesso em: 21 jun. 2025.

RABELLO, C. R. L. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem *on-line* para além da pandemia. **Ilha do Desterro.** v. 74, n. 3, p. 67-90. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80718 Acesso em: 15 abr. 2025.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Ortografía básica de la lengua española.** 2010. [recurso eletrônico]

Disponível em: https://www.rae.es/ortografía-básica/uso-de-la-tilde Acesso em: 27 ago. 2025.

RIBEIRO, A. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/ Acesso em: 21 abr. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 1 - Así soy yo. 6º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/rec7S5ZyQhXfyHlFP?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 2 - Veo el español por mi ventana. 6º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recJajcOCJCyM8575?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 3 - ¡Así colaboramos en clase! 6º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/rec81YuOc7BUb2Pva?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 1 - Estamos hechos de historias. 7º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recvt7dWxugAavkTn?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 2 - Los misterios de Hispanoamérica. 7º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recdI19XJfUhTsmPi?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 3 - La historia de nuestra comunidad. 7º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recB9X38Wwcx3zgn5?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 1 - ¿Cómo será el futuro de lo digital? 8º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recOKrZykOC4TcUth?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 2 - Cuidar del cuerpo es cuidar de la mente. 8º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recDZcfb2AmGOxPwB?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 3 - Preservando el hoy, vamos a asegurar el mañana. 8º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recdiuOHJujiBgpMs?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 1 - Nuestras voces, nuestros derechos. 9º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recrNGSapuJBmLvMK?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 2 - Lo que consumimos dice quienes somos. 9º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/rec2BqWEYT1OR8nYu?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIBEIRO, A. Proyecto 3 - La IA bajo la mirada de la escuela. 9º ano. **Español Vivo.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://espanhol-vivo.pory.app/proyectos/record/recLuMyaVQ0AhPMe6?sId=vXqAYNHg9G0c Acesso em: 08 fev. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. **PEC Nº 270.** Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/270/AnoProposicao/2018/Default.aspx Acesso em: 25 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho:** Linguagens. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. [recurso eletrônico] Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202102/17175700-rcg-ef-completo.pdf Acesso em: 06 fev. 2026.

ROBSON, D. El síndrome de acento extranjero: "Un día me levanté hablando como una francesa". **BBC**, 18 maio 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/05/150515_vert_fut_salud_sindrome_acento_extranjero_frances_amv Acesso em: 26 ago. 2025.

RODRIGUES, R. R.; PREUSS, E. O. Efeitos de instrução explícita na aquisição da entoação em espanhol/L2. **Working Papers em Linguística.** v. 19, n. 2. 2018. p. 214-238. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/items/962141fa-42ed-4ae4-9d34-19e840de7a6d Acesso em: 24 abr. 2026.

RODRIGUES, R. R.; PREUSS, E. O. O papel da intervenção explícita no desenvolvimento da prosódia em espanhol como língua não nativa. **Cadernos de Linguística.** v. 4, n. 3. 2023. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/694 Acesso em: 24 abr. 2026.

SANTANA, J. S.; KUPSKE, F. F. De Língua Estrangeira à Língua Franca e os paradoxos *in-between*: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397 Acesso em: 07 nov. 2024.

SANTOS, C. G. **O desenvolvimento e a implementação de uma *webquest* interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas.** Tese (Doutorado em

Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas. 278f. 2014.

SANTOS, R. M. S.; MENDES, C. G.; BRESSANI, G. Y. S.; VENTURA, S. A.; NOGUEIRA, Y. J. A.; MIRANDA, D. M.; ROMANO-SILVA, M. A. The associations between screen time and mental health in adolescents: a systematic review. **BMC Psychology.** v. 11, n. 127. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s40359-023-01166-7 Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, D. S.; SANTIAGO, F. Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa: o uso de ferramentas digitais em escolas públicas na região noroeste do Ceará. **Debates em Educação.** v. 15, n. 37, 2023. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15257 Acesso em: 15 abr. 2025.

SPOTIFY. **Spotify**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://open.spotify.com Acesso em: 21 jun. 2025.

TRUJILLO, N. L. "Aprende a pronunciar si quieres trabajar aquí": así es la discriminación por acento. **ElDiario.es**, 22 set. 2018. Disponível em: https://www.eldiario.es/internacional/apuntate-academia-aprender-pronunciar-discriminacion_1_1930682.html Acesso em: 26 ago. 2025.

VÁZQUEZ-CANO, E.; MARTÍN-MONJE. **Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas.** Madri: McGraw Hill, 2014.

WARSCHAUER, M. Computer-Assisted Language Learning: an introduction. IN: FOTOS, S. (Coord.) **Multimedia language teaching.** Tokyo: Logos International, 1996. [n. p.] Disponível em: http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm Acesso em: 17 abr. 2025.

WAYGROUND. **Wayground.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://wayground.com Acesso em: 06 fev. 2026.

WAYGROUND. **Wayground Join.** [recurso eletrônico] Disponível em: https://wayground.com/join Acesso em: 06 fev. 2026.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning.** Reino Unido: Intrinsic Books, 2012.

WORDWALL. **Wordwall**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://wordwall.net/pt Acesso em: 21 jun. 2025.

YOUGLISH. **YouGlish**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://youglish.com/spanish Acesso em: 21 jun. 2025.

YOUTUBE. **YouTube**. [recurso eletrônico] Disponível em: https://www.youtube.com Acesso em: 21 jun. 2025.