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

NATÁLIA MACHADO

O TRATAMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA A PARTIR DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

RIO GRANDE
2026

NATÁLIA MACHADO

O tratamento da consciência fonológica a partir de atividades lúdicas no ensino da língua espanhola

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

Orientadora: Profª Drª Luciene Bassols Brisolara

RIO GRANDE
2026

M149t

Machado, Natália
O tratamento da consciência fonológica a partir de atividades lúdicas no ensino da língua espanhola / Natália Machado - 2026.
93f.

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

Orientadora: Dra.Luciene Bassols Brisolara

1. Letras. 2. Consciência fonológica. 3. Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). 4. Aprendizes brasileiros. 5. Ludicidade. 6. Metodologias ativas. I. Brisolara, Luciene Bassols . II. Título.

CDU 81/82

Catalogação na fonte: Bibliotecária Brenda Sequeira CRB10/1979

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

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 04/2026

No dia vinte de março de dois mil e vinte e seis, através de reunião presencial, realizada no auditório do prédio do Instituto de Letras e Artes, realizou-se a 301ª defesa de dissertação no PPGL-FURG, da mestranda Natália Machado, intitulada: **"O tratamento da consciência fonológica a partir de atividades lúdicas no ensino de Língua Espanhola"**. A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Daniele Corbetta Piletti (FURG) e pelo Prof. Dr. Javier Eduardo Silveira Luzardo (UFPel). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que APROVA a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIENE BASSOLS BRISOLARA
Data: 20/03/2026 16:08:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

gov.br Documento assinado digitalmente
DANIELE CORBETTA PILETTI
Data: 20/03/2026 16:45:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Daniele Corbetta Piletti (FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
JAVIER EDUARDO SILVEIRA LUZARDO
Data: 20/03/2026 18:49:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Javier Eduardo Silveira Luzardo (UFPel)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) pelos auxílios concedidos ao longo da graduação e da pós-graduação. Esses auxílios foram fundamentais para garantir minha permanência na universidade e possibilitar a conclusão da minha formação acadêmica.

Agradeço à minha mãe, Marina, por todo o apoio ao longo de toda a minha trajetória escolar e acadêmica. Desde a época em que ingressei na escola, com as longas caminhadas para me levar até o ponto de ônibus distante de casa, até os anos da graduação, quando esses esforços se repetiram, seu cuidado e dedicação foram um incentivo constante. Ao longo da pós-graduação, seu apoio foi essencial para que eu pudesse seguir nesse percurso. Agradeço ao meu pai, Valdomiro, por estar sempre disposto a ajudar, especialmente quando esse auxílio significava garantir que eu pudesse continuar estudando. Seu apoio foi fundamental para a continuidade da minha formação.

Agradeço à minha orientadora, Profª. Drª. Luciene Bassols Brisolara, por todo o apoio ao longo do desenvolvimento deste trabalho, pelas palavras de incentivo e por todo comprometimento durante o processo de orientação. Sua dedicação e confiança foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Agradeço à Daiane por todo o apoio durante o período do mestrado. Sua ajuda constante e, especialmente, as risadas compartilhadas nos momentos de exaustão foram, sem dúvidas, fundamentais para atravessar essa etapa. Agradeço também à Adriana por todo o apoio e por todas as conversas, que fizeram desse percurso um pouco mais leve.

Agradeço à Nathalia e ao Diogo pelo apoio, pelo incentivo constante e por reforçarem, nos momentos necessários, que eu era capaz. O companheirismo e as palavras de confiança de vocês tornaram essa caminhada mais leve.

Por fim, agradeço a todos os familiares, amigos e amigas que, mesmo não sendo mencionados individualmente, estiveram presentes ao longo dessa trajetória. De diferentes formas, com palavras de incentivo, escuta, compreensão e apoio nos momentos mais desafiadores, vocês contribuíram para que esse percurso fosse possível e mais leve.

RESUMO

Esta dissertação investiga a importância do tratamento da consciência fonológica no ensino de língua espanhola para aprendizes brasileiros, defendendo o uso de atividades lúdicas e de metodologias ativas como estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. O estudo insere-se no contexto do ensino de espanhol no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que revogou a obrigatoriedade do idioma na educação básica, impactando a formação linguística e plurilíngue dos estudantes e a produção de materiais didáticos específicos. A pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos da consciência fonológica em língua estrangeira, compreendida como uma habilidade metalinguística essencial para a percepção, discriminação e produção dos sons da língua-alvo (Alves, 2012), considerando-se os cinco níveis de consciência fonológica no ensino de língua estrangeira. Além disso, discutimos o papel da ludicidade e das metodologias ativas no ensino de línguas, à luz da Pedagogia de Projetos (Jordão, 2014) e de estudos sobre o lúdico na educação (Kishimoto, 2007), destacando seu potencial para promover engajamento, reduzir a inibição na oralidade e favorecer uma aprendizagem mais consciente, significativa e crítica da língua espanhola. Com base nesse referencial teórico, foram elaboradas propostas didáticas voltadas ao trabalho sistemático com os cinco níveis de consciência fonológica em língua estrangeira, concebidas a partir dos princípios da Pedagogia de Projetos e da ludicidade. As propostas buscam integrar o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, estimulando a reflexão consciente sobre os sons da língua espanhola e contribuindo para a superação de dificuldades fonológicas recorrentes. Defendemos, por fim, que a articulação entre consciência fonológica, ludicidade e metodologias ativas possibilita uma aprendizagem mais significativa, crítica e eficaz da língua espanhola no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Espanhol como Língua Estrangeira (ELE); Aprendizes brasileiros; Ludicidade; Metodologias ativas.

RESUMEN

Esta disertación investiga la importancia del tratamiento de la conciencia fonológica en la enseñanza de la lengua española a aprendientes brasileños, defendiendo el uso de actividades lúdicas y de metodologías activas como estrategias facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio se sitúa en el contexto de la enseñanza del español en Brasil, especialmente tras la promulgación de la Ley n.º 13.415/2017, que revocó la obligatoriedad del idioma en la educación básica. Este cambio legislativo impactó negativamente en la formación lingüística y plurilingüe de los estudiantes, así como en la producción y disponibilidad de materiales didácticos específicos para el área. Ante este escenario, se evidencia la necesidad de enfoques pedagógicos que consideren las particularidades lingüísticas y fonológicas de los aprendientes brasileños. La investigación se fundamenta en los aportes teóricos de la conciencia fonológica en lengua extranjera, entendida como una habilidad metalingüística esencial para la percepción, discriminación y producción de los sonidos de la lengua meta (Alves, 2012). En este sentido, se consideran los cinco niveles de conciencia fonológica como dimensiones fundamentales para el desarrollo de la oralidad y de la comprensión auditiva. Asimismo, se discute el papel del componente lúdico y de las metodologías activas, a la luz de la Pedagogía de Proyectos (Jordão, 2014) y de estudios sobre la ludicidad en la educación (Kishimoto, 2007), destacándose su potencial para promover el compromiso de los estudiantes, reducir la inhibición frente a la oralidad y favorecer interacciones más significativas. A partir de este marco teórico, se elaboraron propuestas didácticas orientadas al trabajo sistemático de los cinco niveles de conciencia fonológica, concebidas desde los principios de la Pedagogía de Proyectos y de la ludicidad. Dichas propuestas buscan integrar al estudiante como sujeto activo, estimulando la reflexión consciente sobre los sonidos de la lengua española y contribuyendo a la superación de dificultades fonológicas recurrentes. Finalmente, se sostiene que la articulación entre conciencia fonológica, ludicidad y metodologías activas posibilita un aprendizaje más significativo, crítico y eficaz del español en el contexto educativo brasileño.

Palabras clave: Conciencia fonológica; Español como Lengua Extranjera (ELE); Aprendientes brasileños; Ludicidad; Metodologías activas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: *Mi Barrio, mi mundo: descubriendo el español en la vida cotidiana*

Quadro 2: *Descubriendo mi ciudad en español*

Quadro 3: *Así suena el español*

Quadro 4: *¡Un sonido me lleva a otro!*

Quadro 5: *¡A rimar!*

Quadro 6: *Jugando con las rimas, ritmos y la aliteración*

Quadro 7: *Los secretos de la B*

Quadro 8: *Voces del barrio: el español no suena igual en todos lados*

Quadro 9: *Cazadores de sonidos: /t/ y /tʃ/ en español*

Quadro 10: *Detectives del sonido: escuchamos, comparamos y descubrimos*

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Consciência Fonológica

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

LA - Língua-alvo

L2 - Segunda Língua

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

MA - Metodologias Ativas

MD - Material Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Folha para ser usada na atividade de sílabas;
Figura 2: Exemplo de atividade de identificação com sons e imagens;
Figura 3: Atividade de consciência dos alofones do espanhol;
Figura 4: Atividades de consciência dos sons não distintivos no português e distintivos no espanhol;
Figura 5: Folha com vocabulário do bairro;
Figura 6: Exemplo de mapa;
Figura 7: Modelo de mural do projeto;
Figura 8: Folha com vocabulário da cidade;
Figura 9: Monumento Artigas;
Figura 10: Monumento Bento Gonçalves;
Figura 11: Modelo de guia da cidade;
Figura 12: Exemplo da *Fiesta de la ciudad*;
Figura 13: Exemplo de publicações que os alunos devem produzir;
Figura 14: Exemplo de cartas do jogo da memória;
Figura 15: Exemplo de cartas do jogo da memória sem as palavras;
Figura 16: Exemplo de cartas para os alunos identificarem as palavras;
Figura 17: Modelo da capa do *Diccionario de sonidos peligrosos*;
Figura 18: Exemplo das páginas do dicionário;
Figura 19: Exemplo de uma página que os alunos deverão criar;
Figura 20: Folha com vocabulário de animais;
Figura 21: Lenda *La Zorra y las uvas*;
Figura 22: Exemplo de produção com os lábios fechados;
Figura 23: Exemplo de produção com os lábios entreabertos;
Figura 24: Modelo de placa a ser usada na atividade;
Figura 25: Exemplo do cartaz que os alunos devem produzir;
Figura 26: Modelo de mural.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 10
2. REFERENCIAL TEÓRICO 13
2.1. A importância da disponibilidade de materiais didáticos para o ensino de espanhol para brasileiros 13
2.1.1. A presença do espanhol nos documentos oficiais 16
2.2 O componente lúdico no ensino de espanhol como língua estrangeira 19
2.3. Consciência fonológica em Língua Espanhola 21
2.3.1. Principais dificuldades de aprendizes brasileiros considerando a consciência fonológica 28
2.3.2. Estudos sobre consciência fonológica em língua espanhola 31
2.4. Metodologias ativas no ensino de língua espanhola 33
2.4.1.1. A Pedagogia de Projetos e o ensino de línguas estrangeiras 36
3. METODOLOGIA 38
3.1 Procedimentos para a elaboração de propostas didáticas 38
3.2. Perfil do público-alvo a quem se dirigem os projetos 40
3.3 Etapas prévias para a elaboração das propostas didáticas 42
4. PROPOSTAS DIDÁTICAS 44
Proposta 1: Mi Barrio, mi mundo: descubriendo el español en la vida cotidiana. 45
Proposta 2: Descubriendo mi ciudad en español 51
Proposta 3: Así suena el español 57
Proposta 4: ¡Un sonido me lleva a otro! 60
Proposta 5: ¡A Rimar! 66
Quadro 06: Proposta 6 - Jugando con las rimas y la aliteración 73
Proposta 7: Los secretos de la B 73
Proposta 8: Voces del barrio: el español no suena igual en todos lados 77
Proposta 9: Cazadores de sonidos: [t] y /[ʧ] en español 82
5. CONCLUSÃO 86
REFERÊNCIAS 87

1. INTRODUÇÃO

O ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil passou por mudanças significativas, atravessadas por mudanças curriculares e que repercutem diretamente na prática docente. A revogação da obrigatoriedade do ensino de espanhol, em 2017, representou um marco na descontinuidade das políticas de investimento, distribuição e avaliação de materiais didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse cenário é entendido como um retrocesso educacional, visto que deixou lacunas importantes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em regiões de fronteiras e em cidades do sul do país, como a cidade de Rio Grande/RS, onde o espanhol ocupa um lugar estratégico pelas relações culturais e econômicas estabelecidas com países hispanofalantes (Carneiro Filho e Lang, 2016).

Nesse contexto de escassez de materiais, falta de políticas contínuas e necessidade de qualificações metodológicas, surge uma demanda por práticas pedagógicas que superem o improviso quanto ao ensino focado exclusivamente em normas gramaticais. O desafio é ainda maior diante de um aspecto essencial frequentemente negligenciado no ensino de línguas adicionais: a consciência fonológica (CF). Embora a proximidade entre o português e o espanhol atue como facilitadora no processo de aprendizagem, ela também é fonte de interferências e generalizações equivocadas (Alves, 2012), deixando claro a necessidade de uma abordagem sistematizada dos sons da língua-alvo (LA).

A consciência fonológica é entendida como a capacidade de refletir, segmentar e manipular unidades sonoras da língua, sendo um dos pilares para a aquisição e desenvolvimento da oralidade de uma segunda língua (L2) (Alves, 2012). No caso de aprendizes brasileiros de espanhol, dificuldades específicas são encontrados nos cinco níveis que constituem a CF: a consciência dos padrões silábicos da L2, a consciência das rimas na L2, a consciência dos fonemas da L2, a consciência dos alofones da L2, a consciência dos sons não distintivos na L1 e distintivos na L2[1].

Diante disso, as atividades lúdicas apresentam-se como uma alternativa metodológica potente e fundamentada. A ludicidade, ao articular a criatividade e o engajamento, cria um ambiente seguro e motivador, favorecendo a produção oral e reduzindo as inibições dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas. O lúdico não é apenas uma forma de entretenimento. Quando teoricamente orientado e adequadamente planejado, constitui um

[1] Ao longo da dissertação, os termos LA, LE e L2, serão usados como sinônimos, no sentido de não serem a primeira língua do aprendiz, independente do contexto de aprendizagem, ou seja, se em imersão ou não na língua.

caminho possível para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a exploração dos sons de maneira contextualizada.

As Metodologias Ativas (MA), em especial a Pedagogia de Projetos, oferecem um marco teórico-metodológico que coloca o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem. Essa abordagem articula situações reais ou simuladas de uso da L2. No ensino de espanhol, isso significa romper com as práticas tradicionais centradas na tradução e na memorização e promover um ambiente de aprendizagem dinâmico, em que a língua é compreendida como prática social.

Diante do cenário de escassez de materiais para o ensino de espanhol nas escolas públicas, esta dissertação tem como objetivo geral elaborar atividades que tenham como foco o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros, tendo como base atividades lúdicas e a Pedagogia de Projetos como estratégias metodológicas facilitadoras desse processo. Para alcançar esse objetivo, temos os seguintes objetivos específicos: a) descrever os fundamentos teóricos da consciência fonológica em língua estrangeira, considerando seus cinco níveis e suas implicações para o ensino de espanhol a falantes do português brasileiro, b) discutir o papel da ludicidade e das metodologias ativas no ensino de línguas adicionais, com ênfase na Pedagogia de Projetos, destacando suas contribuições para o engajamento, a oralidade e a aprendizagem significativa, e c) elaborar propostas de atividades lúdicas, fundamentadas na Pedagogia de Projetos, voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica em língua espanhola, tendo como público-alvo estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Ao propor essa articulação entre ludicidade, consciência fonológica e metodologias ativas, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre o ensino de espanhol no Brasil e para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a oralidade dos estudantes, reconhecendo as especificidades fonológicas decorrentes do contato entre o português e o espanhol e a importância de abordá-las de forma sistemática no contexto escolar.

Finalizamos as propostas com um total de 9 projetos, visto que não identificamos outros sons que sejam distintivos em espanhol e não distintivos em português. Assim, organizamos as atividades da seguinte forma: 2 propostas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica em nível silábico, 2 para o nível fonêmico, 2 para as unidades intrassilábicas (rimas e aliterações), 2 para os alofones e 1 destinada aos sons distintivos em espanhol e não distintivos em português.

A presente dissertação encontra-se dividida nos seguintes capítulos: **Introdução**; **Referencial Teórico**, composto pelas seções *A importância da disponibilidade de materiais didáticos para o ensino de espanhol a brasileiros*, *A presença do espanhol nos documentos oficiais*, *O componente lúdico no ensino de espanhol como língua estrangeira*, *Consciência fonológica em língua espanhola*, *Principais dificuldades de aprendizes brasileiros considerando a consciência fonológica*, *Estudos sobre consciência fonológica em língua espanhola*, *Metodologias ativas no ensino de língua espanhola* e *A Pedagogia de Projetos e o ensino de línguas estrangeiras*; **Metodologia**, que contempla os procedimentos para a elaboração de propostas didáticas, o perfil do público-alvo e as etapas prévias do processo; **Propostas Didáticas**, constituídas pelos projetos *Mi Barrio, mi mundo: descubriendo el español en la vida cotidiana*, *Descubriendo mi ciudad en español*, *Así suena el español*, *¡Un sonido me lleva a otro!*, *¡A Rimar!*, *Jugando con las rimas, ritmos y la aliteración* e *Los secretos de la B*; **Conclusões**, e, por fim, **Referências**.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta dissertação está organizado em quatro partes principais. A primeira reúne os tópicos 2.1. A importância da disponibilidade de materiais didáticos para o ensino de espanhol a brasileiros e 2.1.1. A presença do espanhol nos documentos oficiais, que contextualizam o papel dos materiais didáticos e das diretrizes institucionais. A segunda parte compreende os eixos pedagógicos, distribuídos nos itens 2.2. O componente lúdico no ensino de espanhol como língua estrangeira, 2.3. Consciência fonológica em Língua Espanhola (com 2.3.1. Principais dificuldades de aprendizes brasileiros considerando a consciência fonológica e 2.3.2. Estudos sobre consciência fonológica em língua espanhola), e 2.4. Metodologias ativas no ensino de língua espanhola, incluindo 2.4.1. sobre a Pedagogia de Projetos. Essa organização permite apresentar, de forma articulada, os elementos estruturais e metodológicos que sustentam a discussão proposta.

2.1. A importância da disponibilidade de materiais didáticos para o ensino de espanhol para brasileiros

O ensino de espanhol para brasileiros é essencial, tendo em vista a proximidade com países que possuem a língua espanhola como língua oficial. Em especial a cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, que está localizada a 220 quilômetros da fronteira com o Chuí e a proximidade e identificação cultural com o Uruguai, como, por exemplo, a cultura do mate, a lida no campo, o tradicionalismo gaúcho, o clima etc. Além disso, o Balneário Cassino atrai diversos turistas falantes do espanhol, oriundos especialmente do Uruguai e da Argentina, e isso abre oportunidades de emprego para pessoas que dominam o idioma (Piletti; Noal, 2019). Diante desse cenário, a disponibilidade de materiais didáticos (MD) para o ensino do idioma apresenta-se como uma necessidade real para auxiliar os professores a trabalhar com o idioma de maneira motivadora, eficaz e significativa para os alunos.

A proximidade entre o português e o espanhol funciona como um facilitador desse processo de aprendizagem, porém as influências interlinguísticas e os falsos cognatos (Poza, 2020) podem induzir os aprendizes ao erro. Durante a aquisição de um língua estrangeira, erros são vistos como parte do processo de aprendizagem, é algo inevitável, porém podem ser indícios de uma lacuna, visto que eles acontecem porque os aprendizes não possuem conhecimento sobre a forma correta da língua que deveria ser usada no contexto em que o erro aconteceu (Silveira, 2019).

Materiais planejados para abordar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos

brasileiros, com exercícios práticos focados nas dificuldades mais frequentes no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (E/LE) servem para ajudar a evitar os erros mais frequentes. Os MD devem ir além de conteúdos gramaticais, incluindo conteúdos culturais dos países hispânicos que podem estar relacionados com elementos da cultura brasileira. Ao estabelecer uma relação entre essas realidades distintas, o aluno consegue perceber a língua como parte de um patrimônio global e que, apesar de parecer algo longínquo, está em maior ou menor grau relacionado a sua própria cultura.

É importante que os professores tenham materiais didáticos em diferentes formatos a sua disposição para que seja possível trabalhar os conteúdos de maneiras variadas; esses materiais devem ser acessíveis e compatíveis com a realidade das escolas (tendo em vista o baixo orçamento que essas instituições possuem disponível[2]), contemplando todos os contextos de aprendizagem (alunos de zona rural e alunos de zona urbana), ou seja, as diferentes situações que escolas de áreas urbanas e rurais enfrentam. Quando são adequados ao contexto, eles favorecem uma maior independência do aluno, permitindo-lhe assumir certa autonomia e protagonismo em seu processo de aquisição de uma L2. Um aluno autônomo e protagonista é aquele que consegue encontrar soluções criativas para os problemas, consegue compartilhar ideias com os colegas, é participante ativo do seu processo de aprendizagem, produtor de conhecimento e responsável pelo que aprende através de situações e problemas reais (Libâneo, 2022), algo que é possível com o uso de metodologias ativas (MA) em sala de aula (outras discussões sobre as MA serão mais bem exploradas na seção 2.4).

Com a suspensão do espanhol através da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que revogou a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que tornava o ensino de espanhol obrigatório nas escolas, os livros didáticos de língua espanhola não foram mais oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas que ainda ofertam a disciplina de forma optativa aos estudantes e os professores ficaram sem materiais disponíveis para trabalharem nas aulas de espanhol. Moreno (2022) afirma que:

> A exclusão da disciplina de Língua Espanhola nas escolas brasileiras prejudicou não só a oferta de emprego de professores graduados de espanhol, mas, sobretudo, os estudantes das escolas públicas. Eles foram impedidos de aprender mais uma língua estrangeira reconhecida mundialmente em várias esferas do saber, da política, do comércio e da cultura e da oportunidade de preparar-se tecnicamente para a avaliação do ENEM. Perdeu-se com essa medida a possibilidade de avançar por uma educação plurilingue, democrática e vistas à formação para a cidadania. (p. 15)

[2] Como não há mais livros disponibilizados pelo PNLD, a aquisição de materiais pela escola implicaria em um custo elevado. Além disso, existem materiais que demandam recursos adicionais, como multimídia e caixas de som, os quais muitas vezes não estão disponíveis nas escolas.

A retirada da língua espanhola dos currículos das escolas, públicas e particulares, apresenta retrocessos, após anos de avanços no ensino do idioma no Brasil, e traz impactos negativos para alunos e professores. Segundo Rodrigues (2024), os principais são: formação incompleta dos alunos e que não se leva em consideração a geolocalização do país, as relações econômicas, linguísticas e culturais dos discentes brasileiros; ignoramos o fato do Brasil ser vizinho de países que possuem o espanhol como língua materna e a variação linguística entre os falantes desses países; falta de incentivo para a formação de novos profissionais, tendo em vista a redução da oferta de empregos; redução de oferta de emprego para profissionais já formados e, para os estudantes, formação que não os prepara para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visto que, cerca de 60% dos candidatos optam pelo espanhol como língua estrangeira.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo grupo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Espanhol (Fernández *et al.,* 2012), os materiais didáticos ajudam a otimizar o tempo dos professores que podem se dedicar mais ao planejamento das aulas, sem a necessidade de preparar materiais específicos para cada aula. Antes da revogação da lei que garantia a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas, o PNLD ofertou LD de espanhol para os anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano).

Para tentar reverter a remoção do espanhol das escolas brasileiras, surgiu o movimento #*Fica-Espanhol*, liderado por professores de espanhol de todo o país que visavam reafirmar a importância do idioma para o desenvolvimento dos alunos. O Rio Grande do Sul conseguiu o apoio de alguns políticos, dentre eles, a deputada Juliana Brizola, autora da PEC 270/2018, que acrescentou um novo parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado; esse acréscimo assegurou que "o ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio", portanto, ainda que os alunos possam escolher se vão cursar ou não, as escolas gaúchas têm de ofertar a disciplina (Romano, 2018).

É necessário que os docentes tenham acesso a MD de boa qualidade para garantir o ensino bem-sucedido do espanhol no Brasil, pois em alguns estados o ensino do idioma ainda é de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa. É necessário que haja materiais didáticos para os professores. Esses recursos não só tornam o aprendizado da língua mais eficaz, como também incentivam o intercâmbio cultural e a integração entre o Brasil e os países de língua espanhola. Portanto, investir na produção, diversificação e acessibilidade desses materiais é essencial para fortalecer a consolidação do espanhol como segunda língua no país.

2.1.1. A presença do espanhol nos documentos oficiais

Um dos principais documentos que orientam o ensino no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que abrange todo o território nacional, e, de caráter local, na cidade do Rio Grande temos o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino. Os dois documentos trazem orientações para todos os componentes curriculares, faremos a partir de agora uma leitura crítica do componente que é foco na dissertação que é a língua espanhola para o 6º ano do ensino fundamental. Buscamos verificar e analisar a forma como cada documento aborda a presença /ausência do espanhol no currículo escolar.

A BNCC, homologada em 2017, orienta os educadores sobre os objetivos de aprendizagem essenciais para todos os estudantes da educação básica no país. Com relação ao componente de língua estrangeira no ensino fundamental, a Base torna obrigatória apenas a oferta de uma língua estrangeira, a partir do 6º ano do E.F., sendo a língua inglesa, a única, colocada como prioritária. No caso da língua espanhola, ela não é mencionada como obrigatória em nenhuma das etapas, a inclusão dela no currículo fica à disposição das secretarias de educação e da disponibilidade de professores em cada escola.

O Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino, diferentemente da BNCC, reconhece o espaço do espanhol no currículo do Ensino Fundamental. O documento, elaborado com base nas diretrizes estabelecidas pela BNCC, enfatiza as especificidades regionais, propondo habilidades e objetos de conhecimento para o ensino de espanhol. Esse cuidado do documento em abordar o ensino do espanhol, reflete a realidade do município de Rio Grande, localizado em uma região que faz fronteira com países em que o espanhol é a língua oficial. Dessa forma, o documento prevê uma educação linguística mais plural e que dialoga com a realidade local em que o espanhol tem uma presença mais ativa do que o inglês no cotidiano dos moradores.

Como a BNCC não apresenta orientações específicas para o ensino de espanhol, a solução encontrada por professores das escolas que ofertam a disciplina de língua espanhola foi realizar uma adaptação das habilidades, colocadas na seção dedicada a língua inglesa, para trabalhar com o espanhol, dada a obrigatoriedade de seguir as orientações previstas na Base. Ainda que essa seja uma opção viável, mostra uma lacuna importante na organização dessa política nacional, ao não oferecer orientações claras para o ensino dessa LE.

As habilidades descritas na BNCC para a língua inglesa podem servir como um ponto de partida, porém isso não é algo simples como parece e requer um olhar atento por parte dos professores. Para trabalhar com a língua inglesa, a Base nos dá as seguintes habilidades:

compreensão oral, leitura, produção escrita, repertório sociocultural e reflexão linguística focando em práticas sociais contextualizadas. Ainda que todos esses aspectos possam ser usados nas aulas de espanhol, é preciso considerar as especificidades dos dois idiomas, enquanto o inglês é apresentado a partir de uma lógica globalizada e com foco no mercado de trabalho, o ensino da língua espanhola possui uma perspectiva mais intercultural e realizando articulações com situações reais de comunicação, dada a proximidade com a fronteira.

Diante da ausência do espanhol na BNCC, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino mostra-se como uma resposta à lacuna deixada pela Base. O Documento produzido por especialistas para auxiliar e orientar o trabalho dos professores da rede municipal da cidade de Rio Grande, apresenta de forma explícita, organizada em habilidades específicas separadas por ano e valorizando a realização de práticas comunicativas, visando um contato com a cultura dos países hispânicos e refletindo de maneira crítica sobre os usos da linguagem. O documento parte da perspectiva de que o espanhol não é uma língua tão distante, como é o caso da língua inglesa, mas uma língua que circula em locais próximos e que se faz presente no município por causa do turismo. Ao incluir o espanhol, o Documento Orientador, se distancia da exclusão feita pela BNCC e enfatiza o direito dos estudantes de acesso a um ensino conectado com a sua realidade local.

O Instituto Cervantes (2019) elaborou um documento em que faz uma adaptação dos conteúdos da BNCC, dos anos finais do ensino fundamental, para que os docentes possam ter uma orientação para trabalhar com a língua espanhola. O documento possui semelhanças com o documento orientador e está dividido em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural.

Na parte referente ao 6º ano do EF, o eixo oralidade apresenta como objetivos a convivência social, os usos e funções da língua espanhola. Como habilidades temos: interagir oralmente, mostrando capacidade de iniciativa no idioma, realizar perguntas e pedir informações sobre questões que não ficaram claras. Na parte de compreensão oral, o documento apresenta como objetivos de conhecimento: maneiras de compreender textos orais e como obter informações através de contextos discursivos, e, como habilidades temos: entender o apoio de cognatos e das informações que ele proporciona dentro de determinados contextos discursivos, o assunto e informação principal dos textos orais que abordam a temática família. A parte de produção oral traz como objetivos a produção de textos orais com a participação do professor e, como habilidades, temos: a utilização dos conhecimentos em língua espanhola para falar sobre si

e sobre outras pessoas, explicando as informações pessoais, seus gostos com relação à rotina e preferências, além de apresentar essas informações oralmente com a turma.

No eixo de leitura, o documento apresenta uma articulação de conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas adicionais. Na unidade temática estratégias de leitura, temos como objetivos de conhecimento: as hipóteses sobre os objetivos de um texto, e, apresenta como habilidades: a capacidade de criar hipóteses sobre a finalidade dos textos em língua espanhola, tendo como base a estrutura e organização textual; reconhecer o assunto dos textos, identificando a organização textual e os cognatos; localizar determinadas informações dentro de um texto. Na parte de práticas de leitura e construção de léxico, temos como objetivo a construção de léxico e autonomia leitora e, como habilidades: conhecer a organização de dicionários bilíngues para a construção de um repertório lexical e a utilização de recursos digitais para construir o léxico em língua espanhola. E na parte de atividades e disposições favoráveis do leitor, temos como objetivos: a leitura compartilhada com a mediação do professor e, como habilidades: compreender o texto lido e compartilhar o que achou sobre a informação que o texto passa.

O eixo de escrita, apresentado como práticas de produção textual em língua espanhola sobre o cotidiano, tem a mediação do professor durante a realização das práticas. Como estratégias de escrita e pré-escrita, o documento apresenta como objetivos: o planejamento do texto, “chuva de ideias” e a organização do texto com a organização das ideias. E como habilidades: a elaboração de listas com possibilidades de texto, com tema e assunto; ordenamento de ideias, separando com base na função da organização textual e no objetivo do texto. Na unidade temática práticas de escrita, temos como objetivos a elaboração de textos escritos em vários gêneros e com a mediação do professor e, como habilidade a produção de textos em espanhol, tendo como tema a família, amigos, rotina, comunidade e contexto escolar.

No eixo de conhecimentos linguísticos, aborda temas como a análise linguística, tendo como objetivo refletir sobre o funcionamento da língua espanhola, usando como base os usos da língua trabalhados nos eixos: oralidade, leitura, escrita e dimensão intercultural. Na unidade de estudo do léxico, os objetivos são: a construção do léxico e a pronúncia. E, como habilidades, temos: a construção de um vocabulário de expressões usadas em espanhol na turma; construção de um vocabulário referente a temas que envolvem a família; perceber as diferenças e semelhanças do espanhol com a língua materna e outras LE. Na unidade sobre a gramática, temos como objetivos: os usos do presente e formas de perífrases (presente contínuo e gerúndio), usos do presente e formas de perífrases (presente contínuo e gerúndio), genitivo, imperativo,

adjetivos possessivos. E as habilidades são empregar essas classes gramaticais corretamente e o uso das formas de perífrases, além de reconhecer as funcionalidades delas nos usos da língua.

O quinto, e último, eixo é o da dimensão intercultural que pretende levar os estudantes a refletir sobre questões que envolvem a interação entre as diferentes culturas, visando a convivência entre elas de maneira respeitosa. Na unidade temática que fala sobre a língua espanhola e o mundo, temos como objetivo estudar os países que possuem o espanhol como língua materna ou oficial e, como habilidades: pesquisar sobre o papel do idioma no mundo, seja como língua materna ou oficial. Na unidade temática a língua espanhola e o dia a dia da sociedade brasileira ou na comunidade, temos como objetivos a presença do espanhol no cotidiano e, as habilidades, são: identificar a presença do espanhol no Brasil e avaliar os elementos culturais de países de língua espanhola presentes no país.

O documento elaborado pelo Instituto Cervantes não tem um caráter normativo, sendo apenas uma sugestão para os professores de língua espanhola no Brasil, porém ao comparar a recomendação do Instituto podemos perceber que a adaptação da seção em que a BNCC fala sobre o inglês para trabalhar com o espanhol não é algo tão simples e requer um conhecimento mais aprofundado sobre a língua espanhola.

A discussão acerca dos documentos e sobre os conteúdos a serem trabalhados no 6º ano será aprofundada na metodologia da presente dissertação, pois integrará as unidades didáticas propostas na presente dissertação.

2.2 O componente lúdico no ensino de espanhol como língua estrangeira

A palavra “lúdico” tem sua origem no latim e significa brincar ou jogar, então podemos considerar que atividades lúdicas são aquelas em que jogos e/ou brincadeiras são usadas com um fim educativo específico. De acordo com Piaget (1998) e Martins (2015), as atividades lúdicas são consideradas indispensáveis e facilitadoras dos relacionamentos e experiências vivenciadas pelos alunos em sala de aula. Sobre isso Kishimoto, afirma que:

> Os jogos e brincadeiras educativas, estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar. São fundamentais para a criança por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento mental. (2007, p. 104.)

As brincadeiras e jogos que podem/devem ser utilizados para deixar a aula mais lúdica e atrativa não devem ser vistas como uma maneira de “camuflar” aulas que não foram bem

planejadas e elaboradas, mas como uma forma de deixar o processo de aprendizagem mais eficaz. De acordo com Greco (2005), o uso de jogos em sala de aula deve ser entendido como uma possibilidade para desenvolver o pensamento abstrato dos estudantes. Além de auxiliar no desenvolvimento dos alunos, o uso de jogos também colabora para que haja uma interação maior entre os docentes e os discentes, já que a maioria deles exige que os jogadores conversem sobre a melhor maneira de se chegar a um bom resultado e ainda contribui para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Esse movimento de levar jogos e brincadeiras que visem a interação e os alunos em sala de aula, além de ajudar na construção e desenvolvimento do conhecimento, contribui para que os alunos mais tímidos possam perder um pouco desse "medo" de interagir com os colegas e com os professores. Tudo isso serve para ilustrar um pouco da importância e da relevância de tornar as aulas de língua estrangeira mais lúdicas; podemos aplicar às outras disciplinas presentes nas escolas, no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o ensino de maneira lúdica não é apenas uma forma de passar o tempo, mas uma maneira mais eficaz de ensinar e "seduzir"os alunos.

As atividades lúdicas juntamente com o uso de tecnologias podem ser um instrumento poderoso para despertar o interesse dos estudantes, tendo em vista que eles estão rodeados por ferramentas digitais e os docentes possuem cada vez mais dificuldade de suscitar a curiosidade dos alunos pelos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Ao usar a ludicidade na sala de aula e permitir que os alunos interajam entre si, abrimos oportunidades de novos vínculos entre eles, e, ao se sentirem em um ambiente acolhedor, se sintam à vontade para tentar falar na língua estrangeira que está sendo aprendida.

Nas aulas de língua estrangeira, o uso da ludicidade tem sido reconhecido como uma abordagem eficaz, pois possibilita a integração de elementos como a criatividade, a interação e o engajamento. As aulas que contam com atividades lúdicas se tornam um ambiente mais aberto, aumentando a participação dos aprendizes e facilitando o envolvimento dos alunos nas atividades práticas, visto que para aprender uma língua estrangeira é preciso superar o medo dos erros e a inibição para começar a praticar a oralidade (Badilla, 2023).

A motivação gerada por esse tipo de atividade possui um papel de destaque na motivação da manutenção dos aprendizes. A sensação de conquista e a curiosidade contribuem para o desenvolvimento de atividades que simulam situações reais de uso da língua que está sendo aprendida, auxiliando os discentes a aplicarem o que estão aprendendo ao longo das aulas.

O professor possui um papel fundamental no uso do lúdico como estratégia pedagógica, pois precisa planejar e implementar atividades que estejam de acordo com nível de proficiência

dos alunos, garantindo que a ludicidade seja eficaz no desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos. A interação entre os alunos e o professor permite que o docente tenha um panorama geral das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e, dessa forma, possa abordar as necessidades específicas apresentadas pela turma.

O ensino de espanhol como língua estrangeira se beneficia de metodologias ativas em que o lúdico desempenha papel de destaque. O lúdico permite que os alunos interajam em um ambiente descontraído e hajam de maneira espontânea, sem tanta pressão para acertar sempre. A ludicidade amplia as oportunidades de desenvolvimento de atividades de prática oral e reforça o aprendizado por meio das interações realizadas durante a aula.

A integração do lúdico nas aulas de espanhol, tendo uma base teórica e objetivos claros, oferece benefícios para o processo de aprendizagem. Além de facilitar a aprendizagem através das interações, promove o engajamento cultural e a formação de habilidades comunicativas autênticas. O lúdico promove um processo de ensino-aprendizagem rico e envolvente, deixando boas recordações sobre as aulas de língua estrangeira.

> No ensino da língua espanhola, é importante que o educador olhe com atenção o uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, quebrando o paradigma de que as ferramentas utilizadas não sejam meramente um passatempo, mas sim que as atividades lúdicas didáticas facilitem e direcionem o aluno e o docente. (Badilla, 2023, p. 23)

As atividades lúdicas podem envolver músicas (ou letras de músicas), aplicativos digitais, jogos, desafios e simulações de situações reais para promover práticas que visem o uso da língua que os alunos estão aprendendo em situações reais de oralidade e, dessa forma, desenvolvendo o domínio da fluência no espanhol. Em síntese, a ludicidade pode ser uma abordagem muito eficaz para as aulas de língua estrangeira, pois permite a interação entre os alunos e o professor, quando é utilizada tendo uma finalidade clara e contextualizada.

2.3. Consciência fonológica em Língua Espanhola

De acordo com Alves (2012), consciência fonológica é a capacidade que o falante possui de refletir e manipular os sons da língua. Quando um falante possui consciência fonológica em sua língua materna, torna-se mais fácil que ele perceba as diferenças entre a L1 e a língua-alvo. Essa percepção é fundamental para aquisição de uma nova língua, pois envolve a percepção auditiva dos sons e a capacidade de analisá-los e reproduzi-los.

Alves afirma que os termos “reflexão” e “manipulação” caracterizam a consciência fonológica e que esses “são termos indissociáveis” (2012, p. 190), visto que ambos são

importantes para que o falante consiga desenvolver habilidades fonológicas na língua-alvo. A falta dessa habilidade pode fazer com que os aprendizes enfrentem dificuldades na identificação dos padrões sonoros da nova língua, na diferenciação dos fonemas e no aprimoramento de sua pronúncia na L2.

Refletir sobre os sons da língua significa conhecer as formas da L2 e perceber as semelhanças e diferenças entre os dois sistemas e, dessa maneira, ficar ciente das principais dificuldades a serem enfrentadas no processo de aquisição da sua língua-alvo.

O aprendiz de uma segunda língua, que já está alfabetizado na L1, exerce domínio sobre a sua língua nativa, portanto, no que diz respeito à fonologia, os desafios que encontrará na aprendizagem do novo idioma estão localizados, especialmente, na capacidade de "identificar as diferenças entre os sistemas de sons da L1 e da LA" (Brisolara; Alves 2023, p. 07), bem como de saber produzi-las. Considerando o aprendiz brasileiro de espanhol, é esperado que haja uma grande influência do português sobre os sons da L2, já que as semelhanças entre as línguas tendem a fazer com que o aluno transfira os sons que são exclusivos da L1 para a LA (Brisolara 2016a, 2016b, 2016c, Brisolara; Silva, 2020). Apesar das dificuldades que o aluno brasilero pode encontrar no espanhol, o sistema da L1 atua como um facilitador na aprendizagem da nova língua (Kivistö-de Souza, 2021).

A capacidade de manipulação é a habilidade que o aprendiz possui de manipular as unidades sonoras da língua, no sentido de saber operar com essas unidades, separando sílabas, inserindo fonemas, por exemplo. Tal competência é necessária para o desenvolvimento da fluência. Nas crianças, em se tratando da L1, essas capacidades são desenvolvidas cedo, com o uso de brincadeiras fonológicas, como jogos de palavras e rimas, favorecendo a construção de uma base para a aprendizagem da leitura e da escrita (Alves, 2012). No entanto, para a aquisição de uma L2, apesar de o aprendiz já ter consciência das sílabas e dos fonemas em sua L1, é preciso que o aprendiz compreenda as diferenças entre a sua língua materna e a língua que está sendo aprendida, porque o sistema fonético-fonológico e a estrutura silábica dessas línguas apresentarão diferenças. Nesse sentido, é fundamental que o professor auxilie seus estudantes a refletirem sobre as particularidades da língua-alvo e serem capazes de manipular tais estruturas linguísticas.

Alves (2012) sustenta que a consciência fonológica de uma L2 está dividida em cinco níveis, são eles: a consciência dos padrões silábicos da L2, a consciência das rimas na L2, a consciência dos fonemas da L2, a consciência dos alofones da L2, a consciência dos sons não distintivos na L1 e distintivos na L2.

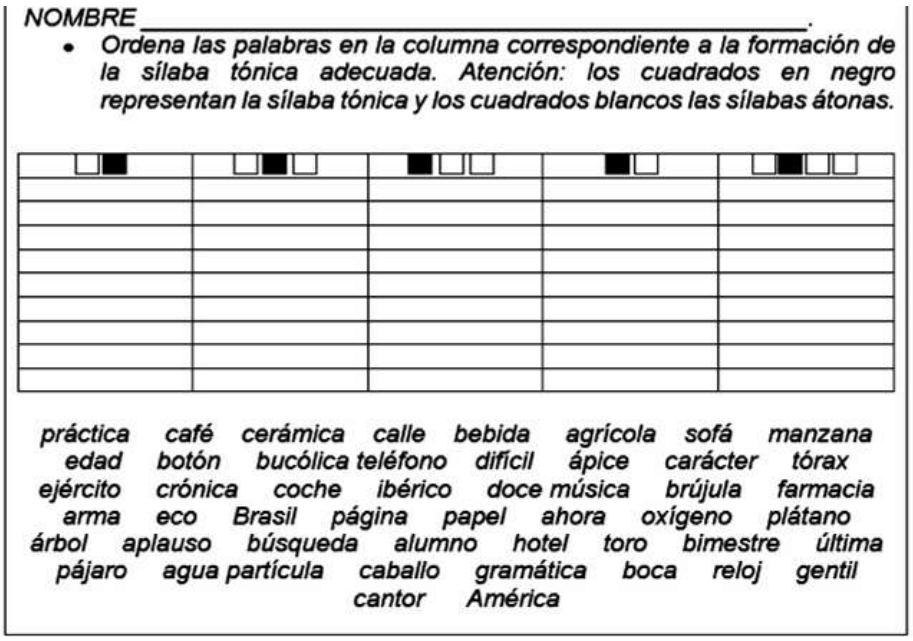
A consciência dos padrões silábicos da L2 é um fator crucial no processo de aquisição fonológica. Nesse nível o aprendiz deve ser capaz de reconhecer a estrutura silábica da língua e saber manipulá-la, ou seja, ele é capaz de contar e segmentar a palavra em sílabas, como, por exemplo, saber que, no espanhol, a palavra *democracia* tem quatro sílabas e que é dividida da seguinte forma 'de-mo-cra-cia'. Considerando falantes nativos de português brasileiro, essa seria uma diferença de estrutura silábica, já que a mesma palavra tem cinco sílabas, ou seja, 'de-mo-cra-ci-a'.

Conforme podemos observar no exemplo da palavra '*democracia/*democracia', considerando que a estrutura das sílabas em espanhol e em português, por exemplo, nem sempre é a mesma, a consciência dos padrões silábicos exige um conhecimento mais aprofundado do sistema silábico da L2, visto que essa consciência refere-se ao domínio dos "princípios gerais que regem a estrutura silábica nas línguas, bem como conhecimento específico do molde silábico da L2 a ser adquirida" (Alves, 2012, p. 175). O domínio dos padrões silábicos pode impedir que transferências da L1 para a L2 aconteçam, já que a habilidade de saber o número de sílabas na língua que está sendo aprendida pode bloquear a realização de epênteses vocálicas equivocadas (Alves, 2012), como, por exemplo, na palavra *ritmo*, em que, no espanhol, não há epêntese, e o aprendiz precisa perceber que há duas sílabas, e, saber dividir essa palavra em 'rit-mo', ou seja, ser capaz de manipulá-la. Também em casos nos quais no espanhol a sílaba termina por consoante, como em *club*, enquanto no português, por vogal, como em 'clube'. Neste caso, há uma sílaba em espanhol (*club)*, enquanto, no português, há duas ('clu-be'), e, há uma tendência a que os estudantes, especialmente em início de aprendizagem da língua, insiram uma vogal ao final da palavra, resultando em *clube* (Prietsch, 2022; Prietsch; Brisolara, 2022).

Para auxiliar os alunos no desenvolvimento da consciência dos padrões silábicos da L2, o professor pode realizar atividades em que devem separar palavras da língua que estão aprendendo em sílabas e, depois, comparar com palavras do português em que essa separação seria feita de maneira diferente. Por exemplo, considerando palavras semelhantes como *democracia*/democracia, o professor pode chamar a atenção para o fato de que, mesmo estas palavras possuindo a mesma grafia, o padrão silábico dessas línguas é diferente e, portanto, o aluno precisará entender que na língua espanhola há quatro sílabas enquanto no português, cinco.

Millan e Kluge (2020) sugerem a seguinte atividade para realizar um trabalho com a sílaba no espanhol:

Figura 1: Folha para ser usada na atividade de sílabas



Fonte: Milan e Kluge (2020, p. 217)

Com essa atividade os alunos devem focar nas sílabas tônicas e átonas, na separação silábica e percebam o acento ortográfico e o acento lexical (Milan e Kluge, 2020).

A consciência das rimas na L2 ocorre quando o aprendiz é capaz de identificar e fornecer as sílabas que rimam, algo que envolve a identificação de semelhanças fonológicas entre diferentes palavras, independentemente da consoante inicial. Este nível diz respeito à consciência da rima da sílaba e não da palavra[3]. Neste nível de consciência, o aprendiz deve ser capaz de aprender a perceber o final das palavras, a partir da vogal, e identificar a mesma rima em diferentes vocábulos (ex.: *col**or**, hon**or***). Dessa forma, tal habilidade é essencial para a aquisição da fonologia da L2, pois ajuda o aprendiz a segmentar melhor os sons e estabelecer padrões sonoros dentro do novo sistema linguístico. Sendo assim, a consciência das rimas, como segundo nível da CF, é um componente essencial na aprendizagem fonológica da L2. No caso da língua materna as habilidades de identificação das rimas são desenvolvidas ainda durante a infância, o que atua como um facilitador na hora de identificar as rimas na língua-alvo (Alves, 2012). Para facilitar o trabalho com as rimas, os professores podem trabalhar com atividades de

[3] Conforme Alves (2012), a rima da palavra é um processo adquirido pelas crianças na alfabetização antes mesmo da consciência da sílaba, já que lida com unidades maiores do que a sílaba. Neste processo, a rima pode incluir mais do que uma sílaba da palavra, como nas palavras *chocolate* e *aguacate*, em espanhol, em que a estrutura *ate* constitui a rima da palavra; já na rima da sílaba, como em *color* e *honor*, é dentro de uma mesma sílaba, a partir da vogal que ocorre a rima.

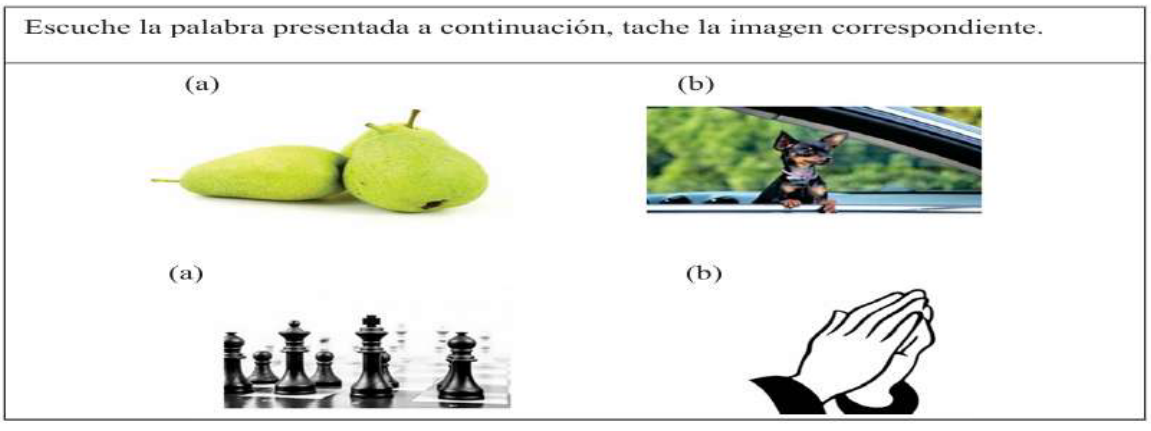
completar as palavras, a partir da sílaba que rima, Brisolara (2025) apresenta a seguinte atividade, adaptada de Capovilla e Capovilla (2004), Adams *et al.* (2006) e Almeida (2018):

> O professor apresenta aos estudantes uma folha com diversas figuras e seus nomes escritos, mas em cada uma delas falta o final 'ão'. As crianças devem completar as palavras. A seguir, o professor pergunta às crianças se notaram que todas as palavras terminam com o mesmo som, informa que tais palavras rimam e esclarece que, normalmente, as palavras que terminam com o mesmo som também apresentam uma uniformidade na escrita.(p. 70)

A consciência dos fonemas da L2 diz respeito aos sons que são: "distintivos na L2 que não ocorrem na L1 do aprendiz" (Alves, 2012, p. 180). As dificuldades a serem enfrentadas pelos aprendizes espera-se que estejam relacionadas a dificuldades de identificação de segmentos da L2 que não "figuram em sua L1" (Alves, 2012, p. 180), sendo produzidos, na maioria das vezes, como se fossem de sua língua materna.

Alves (2012) afirma que os aprendizes devem aprender sons distintivos na L2 e que não existem em sua L1 para que eles tenham um bom desempenho em atividades que envolvam a habilidade de manipulação. Com isso, o aluno tende a reproduzir esses sons como se fossem de sua L1, como por exemplo quando os alunos trocam os som [x] e [r] do espanhol, levando-os a produzir "a palavra "cerro" como ['sexo] em lugar de ['sero]. Não obstante, essa mudança de som é distintiva no espanhol, ou seja, *cerro* significa "colina", enquanto *cejo* significa "névoa"."(Brisolara, 2025, p. 79). Brisolara e Silva (2020, p. 179) dão exemplo de uma atividade que pode ser utilizada para auxiliar a compreensão da consciência dos fonemas da L2:

Figura 2: Exemplo de atividade de identificação com sons e imagens



Fonte: Brisolara e Silva (2020)

No exercício, os estudantes têm que ouvir um áudio e identificar se a palavra pronunciada foi *pera* ou *perra*, no primeiro caso e *juego* ou *ruego*, no segundo. Com essa

atividade, devem entender que a mudança de [ɾ] para [r] ou de [x] para [r] afeta o significado das palavras, resultando, portanto, em ruídos na comunicação.

A consciência dos alofones da L2 é a capacidade de perceber e manipular os sons "não distintivos na L2, bem como a capacidade de apontar a variante alofônica apropriada para um determinado contexto fonético-fonológico" (Alves, 2012, p. 182).

Segundo Brisolara (2025), com base em Hualde (2014), as oclusivas sonoras do espanhol /b/, /d/, /g/ podem ser produzidas como oclusivas ou aproximantes. No primeiro caso, devem estar na posição inicial de palavra, precedida de pausa (ex.: [b] *boca*, [d] *dama*, [g] *gata*) ou seguido consoante nasal (ex.: [b] tambor, [d] andar, [g] angustia)" e quando produzidas em ambiente intervocálico, sua pronúncia será de aproximante (ex.: [β] *la boca*, [ð] *la dama* e [ɣ] *la gata*.

Como os alofones aproximantes do espanhol não existem no português brasileiro, é preciso que os aprendizes de espanhol adquiram esses sons, o que pode se apresentar como uma dificuldade, já que esta é apenas uma mudança fonética, que não provoca alteração de significado (Brisolara, 2025).

Considerando que os alofones aproximantes podem ser uma dificuldade para os estudantes, é fundamental que os professores proponham atividades que visem a percepção desses sons. Brisolara (2025, p. 82) sugere a seguinte atividade para trabalhar com a consciência dos alofones da língua espanhola:

Figura 3: Atividade de consciência dos alofones do espanhol

Percepção de variantes alofônicas
Nessa atividade, os alunos devem prestar atenção na pronúncia das consoantes destacadas em negrito de nomes gravados previamente de alguns cantores/grupos musicais e canções hispânicas.

Rick Mar**t**in (Puerto Rico) – **T**iburones
Sebas**t**ián Yatra (Colombia) – Cris**t**ina
Diego Torres (Argen**t**ina) – Us**t**ed
Tini (Argen**t**ina) – **D**iciembre
David Bisbal (España) – **D**iez mil maneras
Melen**d**i (España) – El arrepen**t**ido
Sinsina**t**i (España) – In**d**ios y vaqueros

Após audição, os alunos devem ouvir as palavras *"diversión"* e *"timbre"*, no *site* http://pt.forvo.com/languages/es/, pronunciadas por diferentes falantes nativos de espanhol, e evidenciar que ambas as palavras são pronunciadas como oclusivas. No mesmo *site*, devem ouvir as palavras *"ritmo"* e *"felicidad"*, pronunciadas por diferentes falantes nativos de espanhol, a fim de identificar a variação de pronúncia na posição final de sílaba. Para complementar a atividade, no mesmo site podem ouvir frases contendo a palavra *"ritmo"* e a palavra *"felicidad"*, com variação de pronúncia a depender do falante e de seu país.

Fonte: Brisolara (2025, p. 82)

Com essa atividade os alunos poderão perceber outras questões, além das variantes alofônicas, visto que são cantores de diferentes países e eles terão contato com diferentes variedades da língua espanhola.

A consciência dos sons não distintivos na L1 e distintivos na L2 é quando o aprendiz consegue perceber os sons que "são distintivos na L2, mas não causam diferenças na L1" (Alves, 2012, p. 184). Esse nível representa um desafio maior para os aprendizes de uma segunda língua (L2), pois exige a capacidade de perceber e produzir contrastes fonêmicos que não existem em sua língua materna (L1). No espanhol, assim como no inglês, /t/ e /tʃ/ são sons fonologicamente contrastivos, já no português isso não acontece e, dependendo da região, irão produzir os alofones [t] e [tʃ] como formas variantes sem alteração no significado. Conforme referido, no espanhol /t/ e /tʃ/ são fonemas e o uso de um fonema em lugar de outro causa alteração no significado, como na pronúncia das palavras "[t]ía (*tía*) e "[tʃ]ía" (*chía*), como [tʃ]." (Brisolara, 2025).

A ausência de percepção nesse nível de consciência de fonemas da L2, que são alofones na L1 pode impedir o aprendiz de identificar determinados contrastes na fala cotidiana, ocasionando equívocos semânticos e barreiras na comunicação. A seguir, um exemplo de atividade para realizar com os alunos sobre a consciência dos sons distintivos na L2 e não distintivos na L1, retirado de Brisolara (2025, p. 84):

Figura 4: Atividades de consciência dos sons não distintivos no português e distintivos no espanhol

Produção dos fonemas / t/ e /tʃ/
Os alunos devem ler as palavras do espanhol e do português apresentadas a seguir.
PB: tia, tímido, tirano
ES: tía, tímido, tirano

Após a leitura, o professor propõe uma discussão sobre a pronúncia dessas palavras nas duas línguas, com a finalidade de mostrar que, no PB, há variação de pronúncia, ou seja, [t] e [tʃ] na produção dessas palavras, enquanto, no espanhol, a única produção possível é [t], porque [tʃ] é um alofone do fonema /tʃ/ do espanhol, representado na grafia por <ch>, como pode ser observado nos pares *"tía"* ("tia")/ *"chía"* ("chia") e *"tino"* ("tino")/ *"chino"* ("chinês").

Fonte: Brisolara (2025, p. 84)

Ao realizar a leitura e a discussão sobre a pronúncia das duas línguas, os discentes podem começar a perceber que, ao produzir o som como se fosse de sua língua materna pode haver uma dificuldade comunicativa pela diferença de significados das palavras.

2.3.1. Principais dificuldades de aprendizes brasileiros considerando a consciência fonológica

O processo de aprendizagem de uma L2 por alunos já alfabetizados em sua língua materna exige que ele faça adaptações nos conhecimentos, já adquiridos durante a alfabetização, para a língua estrangeira, visto que a consciência fonológica na L1 se desenvolve ainda na infância e será necessária para o processo de aprendizagem da língua-alvo. Na LE, outros níveis de consciência fonológica (consciência dos padrões silábicos da L2, consciência das rimas na L2, consciência dos fonemas na L2, consciência dos alofones da L2, consciência dos sons não distintivos na L1 e distintivos na L2) deverão ser adquiridos, como referido na seção 2.3.

Ao considerar os cinco níveis de consciência fonológica é possível compreender as dificuldades a serem enfrentadas pelos aprendizes brasileiros de espanhol. Apesar das semelhanças entre as duas línguas, algo que pode atuar como um facilitador do processo de aprendizagem (Alves, 2012), pode levar a deduções equivocadas, quando o aluno transfere os padrões de sua L1 para a L2. O trabalho com a CF é uma maneira de contribuir para que o aprendiz desenvolva a capacidade de perceber e manipular os sons da língua que está aprendendo, dessa forma, construindo uma base sólida em sua LE.

Alves (2012) afirma que para que seja possível o reconhecimento das estruturas sonoras da L2 que está sendo aprendida, será preciso que o aprendiz estranhe essas diferenças, pois dessa forma ele será capaz de manipulá-las e, diante disso, a consciência fonológica é um fator decisivo para a apropriação da nova língua.

Os brasileiros aprendizes de espanhol tendem, com frequência, a produzirem sons fonético-fonológicos diferentes de sua L1, como: a produção da fricativa labial [β] do espanhol como [b] do português que é uma oclusiva bilabial, a sibilante surda [s] sendo realizada como [z] e as vogais médias [e, o] como [ɛ, ɔ] do português, a epêntese vocálica em que os aprendizes de espanhol possuem tendência a inserir uma vogal antes de encontros consonantais do espanhol (Prietsch, 2022).

Selkirk (1982), em sua Teoria da Sílaba, afirma que estrutura da sílaba em português é formada por ataque (A), rima (R), que é constituída de um núcleo (N) e uma coda (C), sendo que

o núcleo deve ser sempre uma vogal e, com exceção do núcleo, todas as demais categorias podem estar vazias (Prietsch, 2023). Prietsch (2023), com base em Câmara Jr (1970), afirma que a sílaba no português brasileiro apresenta um núcleo que é, obrigatoriamente, composto por vogal, podendo ter ataque e coda (simples ou complexa), sendo possíveis os seguintes moldes silábicos: "V (é), VC (ir), VCC (instante), CV (só), CVC (mar), CVCC (menstruação), CCV (tri), CCVC (triste), CCVCC (transpirar), VV (ouro), CVV (sai), CCVV (frei), CCVVC (claustrofobia)." (Prietsch, 2023, p. 45).

O português possui seis consoantes que são oclusivas - /p/, /b/, /t/, /k/, /d/, /g/ - fricativas são seis - /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, três nasais /m/, /n/, /ɲ/, duas vibrantes /ɾ/, /x/ e duas líquidas /l/, /ʎ/. Elas podem ocupar qualquer lugar na sílaba, com exceção do tepe que não poderá estar na posição de ataque inicial, só como medial (Prietsch, 2023). No caso dos ataques complexos, teremos uma consoante oclusiva /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, a fricativa labial /f/, na primeira posição, ou uma outra consoante que será uma vibrante ou lateral /ɾ, l/, na segunda posição.

E no espanhol, Prietsch, com base em Llorach (1995), afirma que:

> [...] os ataques simples podem, assim como no português, ser formados por qualquer consoante do sistema fonológico da língua, a saber as oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, as fricativas /f/, /θ/, /s/, /x/, /j/, as nasais /m/, /n/, / ɲ/, a africada /ʧ/, as laterais /l, ʎ/, e as vibrantes /r, ɾ/. Os ataques complexos podem ter oclusiva /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ ou fricativa labial /f/ ocupando a primeira posição e podem ser sucedidas pela lateral /l/ ou vibrante simples /r/, que ocupará a posição final. (2023, p. 46)

De acordo com as descrições fonológicas apresentadas por Prietsch (2023), a coda simples em espanhol pode ser preenchida por consoantes sibilantes, nasais ou líquidas, como /s/, /n/, /l/ e /r/, além de obstruintes como /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/, incluindo também o fonema /θ/, nas variedades do espanhol em que ele se manifesta. Quando se trata de coda complexa, essa geralmente é composta por uma sequência que inicia com uma nasal /n/ ou uma vibrante simples /ɾ/, seguida por uma sibilante /s/ (*mo**ns**truo, per**s**pectiva*). A estrutura silábica da língua espanhola permite uma ampla variedade de combinações, abrangendo os seguintes padrões: V (***a**maría**a***), CV (***co**mer*), VC (***ar**te*), VV (***eu**ro*), CVC (***sal***), CCV (***gra**mado*), VCC (***ins**tauración*), CVV (***ley***), CVCC (***cons**tancia*), CCVC (***tres***), CCVV (***clau**dicar*) e CCVVC (***claus**tro*), entre outras.

O espanhol possui cinco vogais orais, são elas [a, e, i, o, u] que se mantêm nas posições tônica, átona não-final e final, quanto ao modo de articulação temos: [i, u] que são duas vogais altas, [e, o] sendo duas vogais médias e [a] que é uma vogal baixa (Blank; Ávila, 2020). Já com

relação ao lugar de articulação, temos: duas vogais anteriores [i, e], duas posteriores [o, u] e uma central [a].

Com relação ao sistema vocálico do espanhol, as principais dificuldades que os aprendizes, na maioria das vezes, apresentam estão relacionados à tendência que os brasileiros possuem de produzir as vogais do espanhol como se fossem de sua L1, desconsiderando pequenas diferenças, como nos casos de /e/ e /o/ que são produzidas de maneira mais aberta como no português, tanto em situações em de sílaba tônica livre ou travada por consoantes não nasais (Blank; Ávila, 2020).

Blank e Ávila (2020), com base em Masip (1999), afirmam que os brasileiros tendem a nasalisar as vogais que antecedem as consoantes nasais geralmente em sílabas tônicas.

De acordo com Brisolara e Silva (2020), com relação às consoantes oclusivas, temos dois processos que não ocorrem no português, que são a neutralização das oclusivas em posição de coda e a "conversão das oclusivas em posição de onset em aproximadamentes" (Brisolara; Silva, 2020, p. 166).

Ainda no que diz respeito às consoantes, as dificuldades a serem enfrentadas pelos aprendizes podem estar nas diferenças entre os sons que podem implicar uma diferença no significado. O fonema /tʃ/ do espanhol não existe no sistema fonológico do português, e tende a ser articulado pelos aprendizes de espanhol como [ʃ], como nos casos de [tʃiko] em que os falantes produzem ['ʃiko] “chico”, ou nos casos em que no lugar de ['tʃico] produzem ['tiko]. No portuuguês [tʃ] é um alofone de /t/ já no espanhol /t/ e /tʃ/ são fonemas, exemplos disso são os casos de /'tino/, *tino*, e /'tʃ ino/, *chino*, já no português não causa alteração de significado, como em ['tia] ~ ['tʃia] que são apenas formas alofônicas. Existem alguns alofones do espanhol que no português figuram como fonemas, como em: ['aʃu] “acho”, ['aʒu] “ajo” e ['aʎu] “alho” (Fernández, 2001).

No caso dos fonemas consonantais, do português e do espanhol, a maioria coincide, no entanto existem algumas diferenças como o fonema /v/ do português que não existe em espanhol, outro caso é o dos fonemas /s/ e /z/, em que o fonema /s/ é um fonema sibilante fricativo surdo e /z/ é sonoro, no espanhol temos apenas o fonema surdo /s]/, mas pode haver um alofone sonoro em algumas variedades do espanhol, como, por exemplo, em variedades do México. No entanto, é importante destacar que o grau de sonorização da consoante é muito inferior à encontrada no português.

2.3.2. Estudos sobre consciência fonológica em língua espanhola

A consciência fonológica é objeto de alguns estudos, porém este é um tema ainda pouco explorado por parte de pesquisadores brasileiros. Silva e Silva (2017) apresentaram ao longo de seu artigo resultados obtidos ao longo de uma pesquisa de mestrado, eles discorrem sobre consciência fonológica e língua estrangeira em um estudo sobre o processo de aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros. As autoras destacam que são feitos poucos estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica. A pesquisa tinha como um dos objetivos constatar se os aprendizes de espanhol, adultos e crianças, conseguiriam identificar as diferenças entre os pares de sons " [s] - [z]; [l] - [w] e [R] - [r]", em contextos separados e juntos, tendo como objetivo saber os níveis de consciência linguística e de representação mental dos aprendizes, através do uso de atividades que envolviam o reconhecimento do idioma e dos sons.

Para isso, as autoras aplicaram dois testes de percepção, no primeiro os participantes precisavam reconhecer frases que eram produzidas apenas em uma língua ou misturadas (português e espanhol) e, no segundo teste, deveriam realizar a discriminação de sons em pares de palavras e também a identificação das palavras como pertencentes ao português ou ao espanhol. Na sequência, foi realizada uma entrevista para que os integrantes da pesquisa pudessem justificar as respostas dadas.

A pesquisa pretendia analisar os níveis de consciência linguística e de representação mental dos aprendizes de LE, através de testes de reconhecimentos de sons e de idiomas. A hipótese inicial era que, como nos adultos as categorias linguísticas já estão formadas, eles poderiam identificar facilmente unidades menores (fonemas e as suas possíveis variantes alofônicas), pois, mesmo que esse reconhecimento possa ser complexo, o tempo de estudo e contato com a língua escrita atuariam como fatores que facilitariam esse reconhecimento. Silva e Silva (2017) tomaram como base estudos anteriores que defendiam que o maior o tempo de estudo na LE e o frequente contato com a língua fariam com que os aprendizes desenvolvessem os seus níveis de representação mental e de consciência linguística e, dessa forma, identificassem os pares de sons investigados pelas autoras.

Após a aplicação e análise dos testes, Silva e Silva (2017) concluíram que os integrantes conseguiram identificar as diferenças entre /R/ e /r/, já o par /s/ e /z/ não foi tão identificado e o par /l/ e /w/ não teve resultados significativos, sendo considerado como intermediário. Os resultados não confirmaram a hipótese inicial, pois esperávamos que o par /s/ e /z/ fosse facilmente reconhecido, já que o /z/ não existe no espanhol. Ainda era esperado que o par /r/ e /R/ apresentasse uma dificuldade maior, pois os sons existem nas duas línguas e possuem

variedades alofônicas, porém a hipótese não foi confirmada. Comparando os dados obtidos com as crianças e com os adultos, não foram constatadas diferenças significativas, mesmo com as respostas dos adultos sendo superiores as das crianças e, a partir das entrevistas realizadas, constatamos que os desempenhos podem variar de acordo com as atividades aplicadas. Nesse sentido, parece ser a complexidade da tarefa e não a idade do aprendiz que condiciona a maior ou menor acuidade nos testes.

Silva e Silva (2017) finalizam o estudo ressaltando a importância de não perder o trabalho com a consciência fonológica ao longo da aprendizagem da leitura e da escrita, mas ao contrário enfatizam a relevância da realização de estudos com indivíduos já alfabetizados, pois isso facilitará a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Leite e Santos (2024) realizaram uma pesquisa sobre os impactos que a falta de consciência fonológica causa nos futuros docentes de espanhol e quais os possíveis impactos que isso pode causar no processo de ensino dos alofones aproximantes [β̞] e [ð̞] da LE, destacando a relevância da pesquisa, dado o baixo número de pesquisas sobre o tema. As autoras aplicaram um questionário, com três questões sobre consciência fonológica e os alofones aproximantes, a futuros professores de um curso de licenciatura em Letras, para verificar de que forma a ausência de CF pode comprometer o ensino de variações fonéticas para os alunos. Através da pesquisa foi possível concluir que a realização aproximante de [β̞] e [ð̞] na fala dos docentes possui influências na discriminação auditiva, pois os falantes identificaram essas variações, no entanto, o conhecimento explícito sobre esses alofones foi limitado, pois os docentes não conseguiram realizar uma caracterização técnica. A ausência de conhecimento aprofundado da consciência fonológica por parte dos estudantes dos cursos de letras/espanhol pode levar a um comprometimento no ensino de alofones aproximantes, visto que, será mais difícil para esses professores transmitirem informações corretas para os seus alunos.

Leite e Santos (2024) concluíram que nem todos os participantes da pesquisa entendiam a relevância de ensinar as variantes fonéticas dos alofones aproximantes, porém a entrevista foi fundamental para que eles entendessem que é importante trabalhar com essas variantes do espanhol.

2.4. Metodologias ativas no ensino de língua espanhola

As metodologias ativas utilizam situações reais ou simuladas para resolver problemas do cotidiano de maneira a solucionar com sucesso desafios que aparecem em diferentes contextos (Jesus, 2020). São um caminho viável para o desenvolvimento de um processo de ensino mais

criativo e colaborativo, as MA trazem uma nova forma de aprender e ensinar, de acordo com Moran (2018) as escolas precisam fazer uma adaptação em seus espaços, currículos e avaliações caso desejem realizar um trabalho com essas metodologias. Moran (2018) afirma que muitas escolas ainda estão em um primeiro estágio de desenvolvimento para a utilização das MA, usando essas metodologias de forma mais pontual e isolada, a iniciativa parte de alguns gestores e de alguns professores. Já algumas escolas estão em um nível mais avançado, trabalhando com projetos e investigações que são desenvolvidos de forma sistemática e integrada (Moran, 2018). Para Jesus, os princípios das metodologias ativas são: a autonomia, a reflexão, a inovação, a problematização da realidade, o trabalho em equipe, o professor como mediador, e o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Para que as metodologias ativas funcionem, a autora afirma que é fundamental que o aluno tenha autonomia e assuma uma "postura crítica e ativa" (2020, p.7) diante do seu processo de construção do conhecimento. Algumas das metodologias ativas são: a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a gamificação, etc.

A aprendizagem baseada em problemas consiste na resolução de problemas do cotidiano de maneira contextualizada com os conteúdos que estão sendo estudados, esta é uma metodologia muito usada em cursos da área da saúde, como medicina, porque está presente em várias instruções, mas não é exclusiva desta área.

A sala de aula invertida busca fazer os alunos assumirem responsabilidade pelo estudo teórico, que deve ser realizado em casa, e na escola os discentes resolvem os problemas que surgirem com a mediação do docente (Jesus, 2020). Essa metodologia apresenta um modelo de ensino híbrido que faz uma transferência, de uma parte que antes era explicado em sala de aula, para o meio digital. Os discentes podem realizar pesquisas, ter contato com materiais e, na sequência, podemos realizar debates aprofundados sobre o tema com os colegas, tendo o professor como um mediador das discussões.

A gamificação é uma metodologia ativa que usa recursos de jogos nas salas de aula, sendo assim, uma estratégia para atrair a atenção e a curiosidade dos alunos. Para Moran (2018), gamificar é a utilização de ferramentas de jogos fora dos jogos, incentivando que os discentes encontrem soluções para os problemas e recompensando os que tiverem bons resultados.

Assim, a aplicação de metodologias ativas no ensino de espanhol como língua estrangeira favorece um processo de aprendizagem mais eficiente, ao estimular a autonomia, a motivação e a interação dos estudantes com o idioma. A incorporação dessas práticas pedagógicas reflete uma abordagem educacional moderna, que busca capacitar os aprendizes para utilizar a língua

espanhola de forma comunicativa e independente em situações do cotidiano. As metodologias ativas também podem ser utilizadas para trabalhar com a língua-alvo através de diferentes atividades que contemplem os aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, etc.

Considerando que a Metodologia Ativa empregada no presente trabalho foi a Pedagogia de Projetos, na seção 2.4.1, detalhamos mais sobre ela e damos alguns exemplos de como ela pode ser utilizada em atividades dentro de sala de aula.

2.4.1. Pedagogia de Projetos

A Pedagogia de Projetos é uma abordagem metodológica que vem ganhando espaço no campo educacional, pois promove uma aprendizagem centrada no estudante e visando uma prática contextualizada. Esta metodologia chegou ao Brasil com o movimento Escola Nova e fazia oposição aos métodos tradicionais, tendo como seus idealizadores John Dewey e seu aluno William Kilpatrick e difundidas no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho (Silva, 2019).

Sendo uma metodologia fundamentada em princípios construtivistas, propõe uma articulação entre a realidade dos alunos e o conhecimento escolar, visando a colaboração, investigação e a resolução de problemas reais ou simulados. Os projetos são criados a partir de uma pergunta norteadora que serve para direcionar a pesquisa. Durante este processo os alunos se deparam com questões interdisciplinares, precisando realizar decisões de maneira individual e coletiva (Moran, 2019).

O uso de projetos permite trabalhar com os alunos questões que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico, a estimulação da criatividade para encontrar mais de uma maneira para resolver o mesmo problema e avaliar qual a melhor decisão a ser tomada (Moran, 2019).

Essa nova abordagem apresenta um certo desafio para os professores, pois ele se torna mediador e pesquisador crítico que busca novas maneiras de ensinar que saiam do tradicional (repetição, escuta, leitura e atividades de decorar) para a adoção de uma metodologia que vise a autonomia na busca pelo conhecimento, de forma criativa e inovadora, para isso é necessário que docentes e alunos se comportem de maneiras diferentes, transformando a maneira de ensinar e aprender (Silva, 2020). Diante disso:

> [...] a Pedagogia de Projeto pode ser umas das estratégias a ser adotada pela escola para desenvolver o protagonismo, já que permite que os estudantes

> confrontem as questões e problemas do mundo real, do seu cotidiano, trabalhar em grupo de forma colaborativa, proporcionando-lhes uma formação integral, pois, desenvolve suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural. (p. 51)

A Pedagogia de Projetos apresentamos como uma proposta voltada para o desenvolvimento de habilidades necessárias para resolver problemas dos dias atuais. Essas habilidades só serão desenvolvidas se o processo de ensino acontecer de maneira ativa e com a participação dos alunos, fazendo com que eles compreendam a realidade em que estão inseridos (Silva, 2020).

Segundo Santos e Leal (2018) a Pedagogia de Projetos favorece um clima motivador e favorável para desenvolver um trabalho focado na autonomia. Ainda de acordo com os autores, esta metodologia é dinâmica e eficiente, motivando aprendizagens com base em situações reais, trabalho cooperativo e aprendizagem global.

Na Pedagogia de Projetos, temos um recurso que visa uma avaliação formativa que ajuda o estudante a aprender e a se desenvolver, compreendendo a possibilidade de aprendizagens e o desenvolvimento, através de um projeto educativo, autônomo e formativo e com significado para os estudantes, com mediação do professor sempre que necessário (Santos e Leal, 2018).

2.4.1.1. A Pedagogia de Projetos e o ensino de línguas estrangeiras

No contexto de ensino de línguas estrangeiras, o uso da Pedagogia de Projetos propicia o trabalho com a L2 dentro de um contexto social, focando no desenvolvimento de competências e habilidades dentro dos projetos, permitindo a aproximação de diferentes contextos socioculturais, valorizando a aquisição da LE, enquanto buscam resolver os "problemas propostos pelos projetos" (Santos, 2014, p. 15).

A partir dessa perspectiva, fizemos um levantamento realizado buscando estudos sobre a Pedagogia de Projetos; no entanto, não foram encontradas pesquisas sobre o ensino de espanhol como LE a partir dessa abordagem, por essa razão, a seguir, são descritas algumas pesquisas que tratam da língua francesa e da língua inglesa.

Santos (2014) apresentou ao longo de seu trabalho a necessidade de buscar novos caminhos para o ensino, visto que as novas tecnologias influenciam o mundo em que vivemos e, diante disso, é preciso buscar novos modelos de ensino que incluam esses recursos nas aulas de LE. Segundo o estudo, na maioria das escolas, predomina a pedagogia tradicional, com foco em um conhecimento uniforme, não priorizando o tempo dos alunos e não abrindo caminhos para a construção de novos conhecimentos e de uma aprendizagem significativa.

As aulas tradicionais de língua estrangeira não possibilitam ao estudante situações reais de comunicação, essenciais para um desempenho satisfatório na LE, pois priorizam exercícios de tradução e exercícios estruturais que servirão apenas para uma aprendizagem focada em regras gramaticais e de vocabulário, para serem usados em situações hipotéticas distante da realidade dos alunos (Santos, 2014).

O trabalho de Santos (2014) focou em defender a utilização de uma pedagogia com ênfase no desenvolvimento dos estudantes, visando que ele se transforme em um pesquisador capaz de buscar informações condizentes as suas necessidades de aprendizagem. A autora apresentou um trabalho realizado com a língua francesa através de um projeto cultural e comunicativo de leitura, com a criação de tarefas e a utilização de recursos digitais. O trabalho foi desenvolvido com quatro estudantes de um curso de idiomas da Zona Norte de Porto Alegre, considerados como iniciantes na língua francesa. Após a finalização do projeto, Santos (2014) pode averiguar que os alunos questionavam determinadas palavras ou expressões, além de se auxiliarem na construção das frases, concluindo que os processos cooperativos tendem a atuar como facilitadores nas produções orais, o que permite que os alunos se comuniquem de maneira mais eficiente.

Santos (2014), além de trabalhar com o francês usando projetos, utilizou-se de um recurso digital para que os alunos criassem murais sobre o livro que foi lido durante as aulas, além de utilizar imagens para enriquecer o texto escrito, os alunos demonstraram capacidade de se aventurarem na escrita e criando novos cenários para a história trabalhada.

Jordão (2014) discute o ensino de inglês sob a perspectiva da Pedagogia de Projetos, destacando que essa metodologia está ganhando mais destaque no cenário educativo. O autor nos apresenta a pedagogia baseada em projetos como uma forma de aliar teoria e prática, entendendo que os sujeitos se constituem nas interações sociais.

A Pedagogia de Projetos valoriza todos os tipos de saberes, inclusive os populares que são desvalorizados diante do conhecimento científico, ainda que isso possa acontecer dentro do ambiente escolar, também é possível criar espaços que valorizem os dois tipos de saberes. Diante disso, esse modelo de ensino apresenta-se como um espaço em que os múltiplos conhecimentos convivem e são valorizados. Jordão (2014) entende que essa abordagem valoriza especialmente o trabalho colaborativo, criando espaço para que tensões entre diferentes sujeitos sejam discutidas abertamente, com a intenção de que seja possível aprender a lidar com as contradições que fazem parte da sociedade.

Dentro dessa proposta, a Pedagogia de Projetos se mostra especialmente potente para lidar com as contradições que envolvem o ensino de inglês que ocupa um lugar ambíguo no imaginário social, sendo visto ora como um instrumento de dominação cultural, ora como uma ferramenta que possibilita um certo empoderamento. Nesse contexto, alunos e professores de inglês se percebem em visões, muitas vezes, conflitantes sobre o papel social da língua. A Pedagogia de Projetos, ao incentivar a negociação e a problematização no processo de ensino-aprendizagem, abre espaço para que essas tensões sejam analisadas criticamente. Com isso, tornamos possível desenvolver práticas pedagógicas mais refletidas e alinhadas às realidades concretas que nos cercam (Jordão, 2014).

Jordão (2014) defende que os docentes devem ter um conhecimento aprofundado sobre a Pedagogia de Projetos para que seja possível realizar um bom trabalho com ela na sala de aula e um conhecimento profundo sobre o conteúdo que está ensinando, visto que sairá de sua zona de conforto, abrindo espaço para o questionamento e as reflexões dos estudantes.

3. METODOLOGIA

A metodologia da dissertação está organizada em três subseções: a primeira, 3.1 Procedimentos para a elaboração de propostas didáticas, em que são descritos os passos para a elaboração das propostas. Em seguida, em 3.2 Perfil do público-alvo a quem se dirigem os projetos, apresentamos a descrição dos estudantes para os quais as propostas foram elaboradas. Por fim, na subseção 3.3 Etapas prévias para a elaboração das propostas didáticas, são detalhados os passos que antecederam a criação das propostas.

3.1 Procedimentos para a elaboração de propostas didáticas

A metodologia utilizada para a elaboração das propostas didáticas foi a Pedagogia de Projetos, pois é uma abordagem que enfatiza o protagonismo dos estudantes, articulando os conhecimentos escolares com as experiências prévias dos alunos. A Pedagogia de Projetos foi utilizada para propor um trabalho significativo para os discentes, visando o desenvolvimento da consciência fonológica de maneira contextualizada. Além disso, as propostas se deram de forma lúdica, tendo em vista que o alvo eram alunos do 6° ano do ensino fundamental.

As propostas foram pensadas tomando como referência dois documentos que orientam o trabalho dos professores em sala de aula, um de abrangência nacional, a BNCC, e o outro de caráter local, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino. Como

mencionado na seção 2.1, os professores precisam realizar uma adaptação do que está na parte da língua inglesa para o ensino de espanhol, visto a ausência de orientações por parte da BNCC para trabalhar com o componente curricular.

Na parte de língua inglesa, a BNCC tem um foco principal na "função social" e na "política do inglês" e passa a tratar o idioma como língua franca, apresentando os eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensões culturais. Ainda que explicados separadamente na Base, o trabalho com eles em sala de aula estão interligados nas "práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar" (BNCC, 2018, p. 245).

Além do documento orientador, elaborado para auxiliar os professores da cidade de Rio Grande, foi elaborado, em 2015, um plano de estudos que sugeriu o currículo mínimo que deveria ser ensinado nas escolas, na parte do espanhol, o documento sugere que sejam os seguintes conteúdos gramaticais: *pronombres personales; verbo estar- presente de indicativo; verbo ser – presente de indicativo; verbo gustar; el alfabeto; los artículos; contracciones - nomenclaturas; los adjetivos posesivos; verbo tener – presente de indicativo; los adjetivos calificativos; los numerales cardinales; las horas; los pronombres y adjetivos demonstrativos; aquí, ahí, allí; verbos ir y venir – presente de indicativo; los pronombres reflexivos* e sugere as seguintes sugestões de conteúdos comunicativos: saudações e despedidas; dias da semana; meses e estações do ano; corpo humano; família; cores; animais; alimentos; material escolar (Prefeitura Municipal do Rio Grande, 2015). Essa sistematização de conteúdos mostra uma tentativa de organizar o ensino da língua espanhola partindo de estruturas básicas e adotando uma postura mais tradicional centrada em conteúdos de gramática normativa.

No Documento Orientador consta que o ensino de espanhol deve proporcionar aos estudantes da cidade de Rio Grande "acesso a novos percursos de construção de conhecimento e o exercício da cidadania" (2019, p. 335). As propostas didáticas foram pensadas levando em consideração os conteúdos e os eixos sugeridos pela BNCC e pelo referido documento.

Tal documento, na parte do 6º ano, apresenta como práticas de linguagem no eixo da oralidade a interação discursiva, a compreensão oral, a produção oral e no eixo leitura: estratégias de leitura, práticas de leitura e construção de repertório lexical, atitudes e disposições favoráveis ao leitor.

O eixo oralidade, apresenta como possíveis temáticas as expressões de cordialidade, o trabalho com assuntos relacionados ao contexto social dos alunos (a família, os amigos, a escola, a comunidade, as profissões, a previsão do tempo), frases comuns no ambiente escolar (pedir

para ir ao banheiro, pedir para entrar e sair da sala), a construção de repertório lexical (referente aos temas: escola, alfabeto, família, profissões, dias da semana, meses do ano, estações, saudações). Também inclui atividades sobre o alcance da língua espanhola, como língua materna ou oficial, no mundo (indica a realização de pesquisas sobre a imigração e a influência dos países hispânicos no Rio Grande do Sul), a cultura desses países e identificar a presença do espanhol no Brasil (sugere a análise de embalagens de produtos comercializados no país que possuem a presença do espanhol). No eixo da escrita temos: estratégias de escrita: pré-escrita, práticas de escrita, estudo do léxico e gramática. No eixo dimensão intercultural, temos: a língua espanhola no mundo e a língua espanhola no cotidiano da sociedade brasileira.

Além desses documentos oficiais, existe uma adaptação da BNCC, feita pelo Instituto Cervantes, no ano 2019, para o trabalho com o espanhol apresenta a sugestão de práticas pedagógicas que podem ser feitas com os alunos em cada etapa dos anos finais do EF, especificamente no 6º ano, sugerimos que sejam realizadas atividades que fiquem na troca de informações pessoais entre os estudantes, tendo como objetivo criar um sentimento de pertencimento ao grupo e de colaboração entre os grupos. Sugere a criação de situações reais de comunicação, entre o professor e os alunos, eles devem utilizar determinadas estruturas para dar informações e pedir para que algo que eles não compreenderam seja repetido. Na parte de produção de textos orais, é feita a sugestão da criação de um monólogo, da vida do estudante ou de outra pessoa, e a ajuda da internet para buscar informações e para planejar uma apresentação oral.

A proposta elaborada pelo Instituto ainda sugere a escrita de textos coletivos em que os estudantes devem conversar para chegarem a um acordo do tipo de texto que será escrito, promovendo a negociação das diferenças para que seja possível chegar a um acordo. E, dessa forma, aumentando as habilidades de interação e socialização, ampliação do repertório linguístico e um contexto de uso real da língua. Ao trabalhar com a produção de textos coletivos, o professor pode abordar os diferentes tipos de gênero textual e, assim, relacionar o conteúdo linguístico com as competências da BNCC.

3.2. Perfil do público-alvo a quem se dirigem os projetos

O público-alvo das atividades elaboradas são turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, geralmente compostas por alunos com idades entre 10 e 11 anos. Tratamos de uma faixa etária marcada pela transição da infância para a adolescência (BNCC, 2017), período caracterizado por

mudanças biológicas e psicológicas significativas, como transformações físicas, afetivas, cognitivas, emocionais e sociais.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do 6º ano, passam a ser vistos como sujeitos em desenvolvimento, com uma cultura e com singularidades próprias. Isso exige práticas escolares que contemplem suas especificidades e diferentes modos de inserção social.

Ao juntar a Pedagogia de Projetos e a ludicidade para trabalhar com essa faixa etária esperamos superar o modelo tradicional que é focado na transmissão e na memorização de conteúdos fragmentados.

É necessário compreender que os alunos do 6º ano passam por dois períodos de transição: a transição da infância para a adolescência e a transição dos anos iniciais do EF para os anos finais. A adolescência é um período marcado por certas resistências do aluno na escola, ele passa a ter um receio maior de se expor na frente dos colegas por medo de ser julgado pelos colegas em caso de resposta errada, exigindo práticas pedagógicas que passem confiança e acolhimento para que esses estudantes tenham vontade de se expressar oralmente na língua que estão aprendendo.

A realização de propostas para serem realizadas coletivamente, visa facilitar os relacionamentos e as experiências dos estudantes, contribuindo para a superação de inseguranças comuns para a idade em que eles estão. O trabalho com a ludicidade foi pensado para reduzir as possíveis barreiras emocionais que se apresentem, facilitando as interações e a transformação do processo de aprendizagem de uma L2 em uma experiência significativa na sua vida.

O Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (2019) destaca a importância da realização de práticas pedagógicas acolhedoras e que respeitem a diversidade, em especial durante esse período de transição. A Pedagogia de Projetos, ao valorizar o protagonismo dos discentes, reafirma a relevância dos conhecimentos prévios dos alunos, oferecendo a possibilidade de transformação do discente em um sujeito ativo na construção do conhecimento, em parceria com colegas e professores (Oliveira, 2006).

Nesse contexto, a pesquisa está fundamentadana concepção de que a ludicidade desempenha um papel essencial e facilitador das relações interpessoais e das vivências dos adolescentes, ao favorecer a interação social, tem como objetivo despertar a curiosidade e fortalecer a autoestima diante dos desafios do processo de aprendizagem. Em articulação com essa perspectiva, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (2019) ressalta a relevância de práticas pedagógicas acolhedoras e sensíveis aos períodos de transições

escolares, enfatizando a importância de propostas que reconheçam e valorizem as experiências anteriores dos estudantes, incentivando seu protagonismo no ambiente educativo.

A escolha desse público deu-se por ser marcada pela transição, fase em que os alunos se deparam com uma nova organização escolar, com conteúdos mais aprofundados e com vários professores. A BNCC orienta que é preciso realizar articulações e adaptações no 5º e no 6º ano para apoiar os estudantes durante o processo transitório, momento em que os alunos podem sentir dificuldades ao trocar de um/a professor/a generalista para professores especialistas.

Dessa forma, a compreensão das especificidades desse público e de suas demandas particulares constitui um elemento fundamental para a realização de práticas pedagógicas que favoreçam uma escolarização mais acolhedora para os discentes durante a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.3 Etapas prévias para a elaboração das propostas didáticas

A elaboração das propostas didáticas foi feita considerando que o público-alvo são alunos do 6º ano, alguns com o processo de alfabetização ainda instável e sem o pleno domínio da leitura e da escrita.

Os tópicos comunicativos escolhidos foram apresentações pessoais, família, músicas, séries, animais e rotina diária, tendo em vista a proximidade desses assuntos com o público-alvo selecionado. A escolha desses tópicos, considerou, ainda, a possibilidade de usos da língua em situações concretas, além da exploração de um vocabulário mais básico, visto que são para aprendizes que estão tendo um primeiro contato com a língua estrangeira.

As propostas buscaram realizar uma articulação entre o desenvolvimento da competência comunicativa[4] e da consciência fonológica, considerando a idade dos educandos. Cada unidade foi constituída dos seguintes passos:

Apresentação do tema relacionado à comunidade (bairro, cidade, estado, país):

1. Contextualização do tema: nesta fase, o projeto será apresentado para os alunos. O objetivo é estabelecer uma relação entre o conhecimento prévio dos estudantes, definindo o que será estudado para que todos entendam a importância do que está sendo aprendido;
2. Investigação inicial: é o momento em que os discentes serão divididos em pequenos grupos para coletar dados, realizar pesquisas e levantar ideias sobre o foco da pesquisa;

[4] Entendemos por competência comunicativa a capacidade de colocar a língua em uso, de acordo com o que é exigido pelo contexto e, dessa forma, produzir os sentidos que a situação exige. Envolvendo a utilização efetiva de enunciados em práticas reais de comunicação (Travaglia, 2009).

3. Produção coletiva: nesta etapa, as descobertas serão reunidas para a realização de um trabalho em conjunto, unindo todos os grupos em um único, para elaborar algo que una tudo que eles pesquisaram;
4. Socialização dos resultados: é a fase de apresentar o trabalho final (para turma, escola ou comunidade escolar, dependendo da atividade). O objetivo é compartilhar o conhecimento gerado, desenvolvendo a capacidade de comunicar com clareza o que aprenderam;
5. Avaliação: o processo será analisado a partir dos conhecimentos adquiridos e de acordo com o envolvimento dos alunos nas atividades, tendo como objetivo identificar os pontos fortes e os que precisam de melhorias do projeto desenvolvido.

A Pedagogia de Projetos é uma possibilidade de realizar um trabalho integrado entre os conhecimentos escolares e as experiências trazidas pelos alunos. Ao trabalhar com projetos entendemos que estamos criando condições de desenvolver a capacidade investigativa dos estudantes e realizando uma tentativa de despertar o interesse deles pelo idioma que estão aprendendo.

Ao trabalhar com a Pedagogia de Projetos na elaboração das propostas didáticas, partimos da ideia de que o processo de aprendizagem torna-se mais significativo quando a participação dos discentes acontece de maneira ativa, assumindo o papel de pesquisadores e produtores de conhecimento. Essa metodologia valoriza o trabalho colaborativo e possibilita que vários conhecimentos sejam colocados dentro de um grupo com ideias diferentes e que isso vire um debate em que eles sejam analisados criticamente.

A escolha dessa metodologia parte do entendimento que ao pesquisar, refletir e produzir que acontece o verdadeiro desenvolvimento do conhecimento, como Prado (2003) afirma: “o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam autonomia para a construção de um ambiente comunicativo autêntico.

Conforme Prado (2003), a Pedagogia de Projetos, pode representar um desafio para os professores, no entanto, permite aos alunos um conhecimento que integra conteúdos de várias áreas do conhecimento e permite a articulação com os recursos de mídia disponíveis no espaço escolar. A autora ainda destaca que essa metodologia deve favorecer o aprender-fazendo, porque isso possibilita que o aluno se reconheça como autor de suas produções. Nesse processo, o

estudante é levado a selecionar as informações que são pertinentes ao seu trabalho e trabalhar coletivamente, lidando com as diferentes opiniões, e colaborando com os colegas (Prado, 2003).

Ao escolher a Pedagogia de Projetos para realizar práticas no 6º ano, possibilitamos a conexão entre as competências gerais da BNCC e as orientações do Instituto Cervantes. O desenvolvimento de projetos que envolvam a pesquisa, a troca de informações e a produção de textos (orais e escritos) permitem que os alunos vivenciem situações próximas ao contexto real de uso da língua, partindo de produções coletivas que se relacionem com as temáticas de seu interesse.

A Pedagogia de Projetos, aliada à ludicidade, é uma estratégia afetiva e significativa que valoriza o protagonismo discente e uma construção coletiva de aprendizagens que aliam conhecimento escolar com situações cotidianas. O lúdico envolve a imaginação e a criatividade, ampliando as possibilidades de engajamento por parte dos estudantes (Oliveira, 2006).

Dessa forma, os alunos devem pesquisar, elaborar materiais e refletir sobre o seu processo de aprendizagem. De acordo com Oliveira (2006), o trabalho em grupo estimula a autonomia intelectual e o respeito às diferenças, permitindo que cada um colabore de acordo com as suas potencialidades. Diante disso, o docente passa a ser um mediador do processo, propondo desafios, indicando a forma correta de buscar informações.

Com essa metodologia, a aprendizagem de uma língua estrangeira não fica apenas na memorização de palavras e frases, mas estimula o uso funcional da língua de forma a resolver problemas e expressar opiniões. Ao integrar recursos digitais ao processo de ensino, o trabalho com projetos permite que os alunos tenham contato com materiais autênticos, permitindo que o estudante tenha contato com as diferentes culturas dos países de língua espanhola.

4. PROPOSTAS DIDÁTICAS

As propostas didáticas foram elaboradas com base na Pedagogia de Projetos, entendida como uma abordagem que defende a aprendizagem significativa por meio da resolução de situações reais ou simuladas e da integração entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o capítulo destinado às propostas didáticas encontra-se organizado na seção 4.1. Propostas pedagógicas para o ensino de espanhol no 6º ano do Ensino Fundamental II, na qual são apresentadas as seguintes propostas: Proposta 1: *Mi Barrio, mi mundo: descubriendo el español en la vida cotidiana*; Proposta 2: *Descubriendo mi ciudad en español*; Proposta 3: *Así suena el español*; Proposta 4: *¡Un sonido me lleva a otro!*; Proposta 5: *¡A Rimar!*; Proposta 6: *Jugando con las rimas, ritmos y la aliteración*; e Proposta 7: *Los secretos de la B*.

4.1. Propostas pedagógicas para o ensino de espanhol no 6º ano do Ensino Fundamental II

A Pedagogia de Projetos tem como um de seus objetivos que o conhecimento seja colocado em prática para resolver situações reais, contextualizados com a realidade do estudante e, dessa forma, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. A partir disso, a primeira temática escolhida foi o bairro, para permitir que os estudantes relacionem a sua vida cotidiana com o espanhol dentro da sua própria realidade.

A BNCC e o Instituto Cervantes (na adaptação que eles fizeram da Base para o ensino de espanhol), destacam a importância do contato com as diferentes culturas e práticas sociais de linguagem, dando espaço para a diversidade linguística. A versão do Instituto Cervantes ainda enfatiza uma abordagem comunicativa e a utilização da língua em contextos autênticos e situados.

O trabalho com a consciência fonológica foi pensando tendo em vista que o público das propostas foi o 6º ano e pode apresentar lacunas vindas do processo de alfabetização, e considerando a sua relevância para o desenvolvimento da oralidade em língua espanhola e ampliação da competência leitora e escrita em geral.

Proposta 1: ***Mi Barrio, mi mundo: descubriendo el español en la vida cotidiana.***

Habilidades do documento elaborado pelo Instituto Cervantes:
(EF06LI01) Interactuar en situaciones de intercambio oral, demostrando iniciativa para utilizar la lengua española;

(EF06LI02) Recoger información sobre el grupo, preguntando y respondiendo datos sobre la familia, los amigos, la escuela y la comunidad. (Galvão, *et. al*, 2019, p. 11)

Objetivos:

- Relacionar a língua espanhola à vida cotidiana dos alunos, explorando o vocabulário do bairro e dos espaços sociais;
- Favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica do nível da sílaba como ponte entre o conhecimento prévio em português e a apropriação da oralidade em espanhol;
- Produzir coletivamente um mapa do bairro em espanhol;
- Valorizar a diversidade cultural e linguística, ampliando a percepção dos alunos sobre a presença da língua estrangeira em contextos próximos.

Etapas do projeto

1. Contextualização do tema

O projeto terá início com uma breve contextualização do tema e, para isso, os alunos devem ter em mente duas questões geradoras: “Como podemos apresentar o nosso bairro para alguém que só fala espanhol?”; “Quais informações vocês consideram importante que pessoas que não conheçam o bairro saibam ao visitar o local em que vocês moram?”.

Essas questões devem ser debatidas em uma roda de conversa, mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes e despertando a sua curiosidade. A turma ainda deve realizar um exercício de imaginação em conjunto, tentando responder como eles fariam para guiar um turista vindo de algum país hispânico e quais os lugares do bairro eles o levariam para conhecer. Para finalizar a atividade de imaginação, a docente pode mostrar o seguinte exemplo de como podemos fazer uma apresentação do bairro: *En el barrio podemos encontrar muchos lugares importantes. Está la escuela, donde los niños estudian, y la panadería, donde compramos pan fresco. También hay un supermercado, para hacer las compras, y la farmacia, para comprar medicinas. En algunos barrios, encontramos la plaza, un espacio para jugar y descansar, y la iglesia, donde muchas personas van los domingos. Además, están la casa, donde vivimos, la tienda, para comprar cosas pequeñas, la carnicería y la frutería, para comprar alimentos frescos. En las calles del barrio vemos las casas, las calles y las esquinas que forman parte del lugar donde vivimos.*

Após, o docente mostrará um pequeno vídeo, denominado *En mi barrio hay... Nivel A1,* disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=i7nXQ5ij2jc, em que é feita a

apresentação de um bairro com o auxílio de imagens e áudio. Ao final da primeira etapa, o/a professor/a poderá entregar uma folha com o vocabulário do bairro. Exemplo:

Figura 5: Folha com vocabulário do bairro

 la panadería	 la carnicería	 la casa
 el edificio	 la calle	 la plaza
 el parque	 la tienda el almacén	 la escuela
 la farmacia	 el quiosco	 la frutería
 la parada de ómnibus	 la iglesia	 el bar / el café

Imagens criadas pela Inteligência Artificial - Gemini

Para trabalhar com a consciência silábica, o/a professor/a pode pedir para que alguns alunos façam a separação das sílabas de algumas palavras como: *panadería, iglesia, carnicería,* pois essas palavras não seguem o padrão de separação silábica do português e tendem a ser dificuldades para os alunos, os colegas devem auxiliar o aluno que fará a separação das sílabas no quadro.

2. Investigação inicial

A segunda etapa do projeto será estruturada a partir de três questões de pesquisa:

a) ¿Qué tiene nuestro barrio en común con los barrios de los países donde se habla español?
b) ¿Por qué es importante hablar sobre de dónde venimos y cómo vivimos en otros idiomas?
c) ¿Qué lugares de nuestro barrio serían interesantes para mostrar a un visitante extranjero?

As perguntas devem ser postas para os estudantes como uma forma de introduzir a temática de pertencimento ao bairro e, a partir disso, relacionar experiências cotidianas com a língua espanhola.

Os discentes devem ser divididos em grupos e cada um ficará responsável por uma das questões anteriores, eles deverão fazer uma pesquisa tentando responder a questão pela qual ficaram responsáveis. Como orientação, os alunos receberão o seguinte roteiro para poderem ter um direcionamento:

Questão a: “¿Qué tiene nuestro barrio en común con los barrios de los países donde se habla español?”
Sugestões de pesquisa: Comparação entre os espaços e comparação cultural entre os países.
Dica: Realizar pesquisas, buscando imagens e vídeos dos bairros como exemplos.

Questão b: “¿Por qué es importante hablar sobre de dónde venimos y cómo vivimos en otros idiomas?”
Sugestões de pesquisa: Valorização da identidade e do pertencimento por meio do uso do espanhol.
Dica: Investigar a importância de aprender línguas estrangeiras e a cultura dos países em que o espanhol é a língua materna.

Questão c: “¿Qué lugares de nuestro barrio serían interesantes para mostrar a un visitante extranjero? ”
Sugestão de pesquisa: Escolher pontos de destaque do bairro.
Dica: Buscar a importância desses lugares para o bairro e fatos relevantes sobre ele.

Ao longo da pesquisa os alunos recebem a missão de produzir um “Diário de exploradores”, fazendo registro de imagens, desenhos, fotos e usando a língua espanhola nos registros. Os alunos devem buscar em dicionários físicos e/ou onlines as palavras que eles não conhecem em espanhol e anotar em seus diários, destacando os sons que eles tenham encontrado e que diferem do português.

3. Produção coletiva

Antes de partir para a próxima atividade, sugerimos realizar um jogo de adivinhação com as sílabas, o/a docente colocará palavras que tenham referência com o bairro em uma caixa, sorteará uma por vez, dirá a sílaba inicial e uma dica sobre a palavra e os alunos precisam adivinhar como, por exemplo: *empieza con pa- y es un lugar donde compramos pan*, ou com as sílabas finais: *termina con -teca y es un lugar donde hay muchos libros*, os alunos devem, em grupo, conversar para tentar adivinhar de qual palavra é a sílaba que foi lida.

Após a investigação, os grupos de pesquisa devem se juntar em um único grupo e elaborar um mapa do bairro em espanhol, destacando na apresentação os lugares mais importantes e sinalizando curiosidades sobre esses espaços. O grupo pode dividir as tarefas e cada um fica responsável por uma parte da elaboração.

Figura 6: Exemplo de mapa



Imagem criada pela Inteligência Artificial - Chat Gpt

4. Socialização dos resultados

Após a investigação, os estudantes devem fazer uma exposição de seus resultados com os colegas em um seminário e debater sobre os resultados obtidos. Ainda devem mostrar qual o meio de divulgação para a comunidade que eles selecionaram. A ideia é criar um mural virtual do projeto, seja através de uma página no Instagram ou em um site da escola. Abaixo um exemplo do mural:

Figura 7: Modelo de mural do projeto



Imagem criada por IA - ChatGpt

O/a professor/a deve propor que eles escolham um meio para divulgar os resultados que eles terão ao final do projeto. Os alunos podem escolher todos usando o mesmo método para essa atividade ou, se decidirem, cada grupo pode selecionar a maneira que mais goste. O tempo estimado para que os estudantes consigam fazer todas as etapas da pesquisa é de cinco semanas, e, considerando que, em geral, as escolas têm 1 hora/aula por semana de aula de espanhol, o projeto duraria 4 horas/aula. No Quadro 1, resumimos o cronograma da proposta:

Quadro 1: ***Mi Barrio, mi mundo: descubriendo el español en la vida cotidiana.***

Atividades	1ª e 2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana
1.Contextualização do tema	X			
2.Investigação inicial		X		
3.Produção coletiva			X	
4.Socialização dos resultados				X
5.Avaliação	X	X	X	X

Fonte: A autora

Ao longo das semanas, os alunos devem compartilhar o que estão fazendo e pedir orientação caso precisem, porém por se tratar de um projeto entendemos que o prazo pode se estender.

5. Avaliação

Considerando que a proposta foi organizada em torno da Pedagogia de Projetos, a avaliação é processual e formativa, observando o envolvimento dos estudantes nas investigações e produções. Analisando ainda a maneira como eles conduzirão a apresentação dos resultados no seminário e na elaboração do meio de divulgação.

Proposta 2: Descubriendo mi ciudad en español

Habilidades do Instituto Cervantes:

(EF06LI01) Interactuar en situaciones de intercambio oral, demostrando iniciativa para utilizar la lengua española

(EF06LI02) Recoger información sobre el grupo, preguntando y respondiendo datos sobre la familia, los amigos, la escuela y la comunidad. (Galvão, *et. al,* 2019, p.10-11)

Objetivos:

- Relacionar o espanhol com a vida cotidiana, ampliando o vocabulário do bairro para a cidade;
- Desenvolver a consciência fonológica do nível da sílaba através de jogos;

- Valorizar a diversidade cultural e linguística, percebendo as diferenças entre as cidades hispânicas e brasileiras.

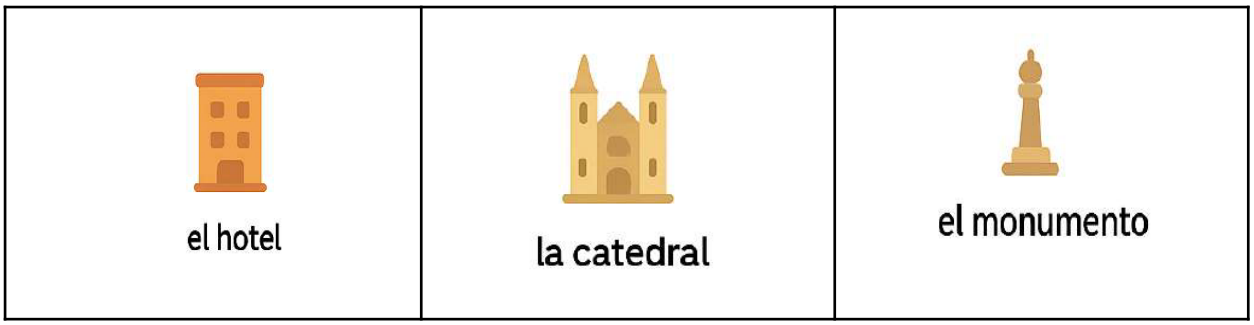
Etapas do projeto

1. Contextualização do tema

Retomar a investigação realizada sobre o bairro questionando os alunos sobre o que eles responderiam para um turista que está conhecendo o bairro em que eles moram e, após, ampliar a pergunta questionando de que forma eles iriam apresentar a cidade e quais pontos turísticos eles gostariam que ele(a) conhecesse. Após essa conversa inicial, perguntar se eles percebem alguma diferença ao falar do bairro e da cidade inteira. Introduzir o vocabulário da cidade com uma folha com o nome de alguns locais, como no exemplo apresentado a seguir:

Figura 8: Folha com vocabulário da cidade





Imagens criadas por Inteligência Artificial - Gemini

Na sequência, apresentar pontos turísticos de cidades hispânicas (ex.: Madri, Buenos Aires, Cidade do México) e da cidade em que os alunos moram. Ao fazer essa comparação, o/a professor/a pode mostrar um vídeo, como o denominado *Nivel A1: describir una ciudad*, disponível no site https://www.youtube.com/watch?v=oQJ0mxdYcJY, que mostra vocabulário sobre o tema em espanhol para os estudantes. O vídeo faz uma apresentação da cidade de Sevilha, e, após assistirem, os alunos devem elaborar uma breve apresentação da sua cidade, apresentando os lugares mais conhecidos. Explicar que, mesmo com culturas e línguas diferentes existem semelhanças entre os locais, como o caso dos monumentos a pessoas importantes para a cultura local, temos como exemplo o mausoléu em homenagem ao herói uruguaio José Gervasio Artigas que fica na Praça Independência, em Montevidéu e o mausoléu em homenagem ao General Bento Gonçalves, localizado na Praça Tamandaré, em Rio Grande-RS.

Figura 9: Monumento Artigas[5]



Figura 10: Monumento Bento Gonçalves[6]



[5] Imagem disponível em: https://republicaoriental.wordpress.com/contexto-historico/monumentos/.
[6] Imagem disponível em: https://www.tripadvisor.com/LocationPhotoDirectLink-g1785133-i434473756-Rio_Grande_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html.

Ao mostrar as imagens, conversar com os alunos sobre as semelhanças culturais entre os dois locais, para a finalização dessa atividade de contextualização deve ser com um trava-línguas da temática trabalhada para explorar os sons do espanhol utilizando o vocabulário que eles estão aprendendo, para trabalhar com a consciência silábica, o/a professor/a deve solicitar que os alunos batam palmas de acordo com o número de sílabas da palavra. Exemplo de trava-línguas:

Por la plaza pasa Paco,
pasa Paco por el puente,
pasa Pedro por la puerta,
y Pepa por el parque presente.
Pasan por el hospital,
por la calle y la catedral,
pero Paco, Pedro y Pepa,
no encuentran el ayuntamiento central.

Vale à pena destacar a ressilabação que ocorre nas sequências *por el* e *encuentran el ayuntamiento*, resultando na pronúncia das seguintes sílabas: po-**rel** e en-cuen-tra-**ne**-**la**-yun-ta-mien-to. Em negrito, destacamos as ressilabações. Considerando que os alunos são falantes nativos de português, é importante mostrar, especialmente, a diferença da produção de sílabas terminadas por consoante nasal seguida de vogal, pois no PB, haverá a ditongação da consoante nasal (ex.: co**m** ele [w]) e no espanhol a nasal é plenamente produzida (ex.: encuentra**n** el [n]). Também há diferenças na pronúncia da consoante /l/ em posição final de sílaba com relação a esses idiomas (ex.: so**l** [w] PB, e e**l** ayuntamiento [l], ES),

2. Investigação inicial

As perguntas de pesquisa nessa etapa do projeto são:

a) ¿Qué tiene en común nuestra ciudad con las ciudades hispánicas?
b) En español, ¿las palabras se separan de la misma forma que en portugués? (Para responder a esta pregunta, consideren las palabras biblioteca / biblioteca, museo / museu y correo / correio en español y en portugués, respectivamente).
c) ¿Cómo podemos presentar los lugares importantes de la ciudad en español?

Para facilitar a discussão da pergunta de pesquisa (b), o professor pode colocar os áudios das palavras ‘biblioteca’, ‘museo’ e ‘correo’, disponíveis no site https://forvo.com/languages/es/ Assim, os estudantes podem comparar a pronúncia do espanhol e do português.

Considerando as palavras apresentadas em (b), o professor pode, ainda, mostrar que, no PB, as palavras são divididas da seguinte maneira: ‘bi-bli-o-te-ca’, ‘mu-seu’ e ‘cor-rei-o’, enquanto, no espanhol, ‘bi-blio-te-ca’, ‘mu-se-o’ e ‘co-rre-o’. Após a comparação das línguas, é importante que se esclareça aos estudantes que, ainda que em português a palavra ‘biblioteca’ possa ser pronunciada sem a divisão fônica entre ‘bli’ e ‘o’, resultando em uma só sílaba, a regra gramatical estabelece a separação dessas sílabas.

3. Produção coletiva

Os grupos deverão elaborar um guia ilustrado da cidade em espanhol, que deve conter: um mapa com os principais pontos da cidade, pequenos textos ou frases em espanhol detalhando cada lugar. Exemplo:

Figura 11: Modelo de guia da cidade



Imagem criada com IA - Chat Gpt

4. Socialização dos resultados

A turma, em conjunto com a docente, deve organizar uma *Fiesta de la ciudad*, uma festa turística em que cada grupo irá apresentar um ponto turístico da cidade, para isso devem usar cartazes, encenações ou desenhos, como ilustrado no exemplo a seguir:

Figura 12: Exemplo da *Fiesta de la ciudad*



Imagem criada pela IA - Chat Gpt

O Quadro 2 apresenta o cronograma previsto para a realização do projeto, estima-se que ele deve durar seis semanas.

Quadro 2: ***Proposta 2: Descubriendo mi ciudad en español***

Atividades	1ª e 2ª semana	3ª e 4ª semana	5ª semana	6ª semana
1.Contextualização do tema	X			

2.Investigação inicial		X		
3.Produção coletiva			X	
4.Socialização dos resultados				X
5.Avaliação	X	X	X	X

Fonte: A autora

5. Avaliação

A avaliação será analisada com base na participação dos alunos nas atividades, na clareza das apresentações e na capacidade de relacionar o vocabulário aprendido com a realidade dos estudantes.

Proposta 3: ***Así suena el español***

Habilidades do documento elaborado pelo Instituto Cervantes:
(EF06LI18) *Reconocer semejanzas y diferencias en la pronunciación de palabras de la lengua española y de la lengua materna y/o en otras lenguas adicionales (Galvão, et. al, 2019, p. 17).*

Objetivos:

- Identificar diferenças e semelhanças entre sons do espanhol e do português;
- Reconhecer a relação entre grafia e pronúncia em palavras do espanhol;
- Utilizar jogos musicais e atividades orais para ampliar a consciência fonêmica.

Etapas do projeto

1. Contextualização do tema

Na primeira etapa, o objetivo é situar os alunos com o tema do projeto, buscando despertar a curiosidade e o interesse pelos sons do espanhol. O/a professor/a começará questionando os estudantes se a letra R, no português, possui o mesmo som, em todas as posições que ela ocupa, e pedirá que eles expliquem as possibilidades levantadas. A partir das respostas, será explicado que o R possui sons diferentes dependendo da posição que ele ocupa dentro da palavra, podendo ser forte no começo da palavra como em: *rosa* e *ratón*, quando está em posição medial como em *perro* e *carro* ou depois das letras l, n ou s, como em *alrededor,*

Henrique e *Israel*, fraco quando está entre duas vogais (*pero, caro*), em encontros consonantais (*crema, brazo*) ou no final da sílaba (*amor*, *comer*).

O/a professor/a deverá explicar que outras letras produzem sons semelhantes aos do [r], caso da letra ‘g’, que vai depender da vogal que a sucede, caso seja [e] ou [i] o som será parecido ao som do [x] do português (como em: *gente, girar, colegio, magia*) e da letra ‘j’ que possui o som [x] em qualquer posição que ele ocupa na palavra (como em: *caja, jamón, jefe*) .

2. Investigação inicial

Para começar a investigação, os alunos deverão pesquisar sobre os sons dos grafemas ‘r’, ‘j’ e ‘g’ em português e em espanhol. Para estimular a oralidade e a criatividade, os alunos serão convidados a produzir uma música explorando os sons do /r/. Para orientar a produção, o/a docente irá levar uma frase de exemplo para que eles usem como suporte na criação da música que eles farão, como: *Rosa corre por el río, con su perro en el frío, y juega con gente alegre*, e pedirá para que eles a leiam em voz alta para uma melhor percepção. Os alunos devem se dividir em grupos, entre 4-5 componentes, e terão três semanas para pesquisar e desenvolver, em sala de aula, a letra da música que deverá ser apresentada em aula para os colegas.

As aulas que acontecerão enquanto os alunos realizam a pesquisa e produzem a música, o/a professor/a deve usar para esclarecer as dúvidas dos alunos e levar exemplos de músicas trabalhando a temática solicitada, como o exemplo a seguir feito com o uso de inteligência artificial para trabalhar com os sons do /r/:

Soy la R, la letra más rápida. Te voy a enseñar, ¡mi forma fantástica! Tengo dos voces, dos formas de hablar. Tienes que escuchar para poder rimar.
La R Suave, es fácil y ligera, En palabras como "pero" o "caro" la primera. No vibra mucho, la punta de la lengua. Toca una vez, y el sonido se entrega. Como un pájaro: "loro", "mira", "marido", así es mi voz, ¡un sonido querido!
La R Fuerte ¡es la vibración! Dos veces toco, ¡con gran emoción! Al comienzo de todo, mi fuerza es total. En "ratón", en "río", ¡suena genial! Y si estoy en medio, pongo una doble "RR", como en "perro", en "torre", ¡para que puedas correr!
¡Y ahora el truco! La J y la G, tienen un sonido fuerte, ¡escúchame! No es la 'R', pero casi lo toca, saliendo con fuerza de tu garganta y boca. En "Juego" o "Gente", la voz es así, un sonido amigo, que rima feliz. Un "Gigante" muy fuerte, una "Jirafa" genial, el aire que sale, ¡es sensacional!

Rápida y Lenta, Suave y Fuerte, la 'R' en español ¡te hace inteligente! Practica mi rima, con mucho valor, ¡Y serás el número uno, el mejor! (IA - Gemini, 2025)

Solicitar que os alunos leiam a música para treinar a pronúncia, primeiro de forma individual e, na sequência, coletivamente, para desenvolver a oralidade.

3. Produção coletiva

Após a socialização das músicas produzidas pelos alunos, será solicitado que eles elaborem coletivamente um cartaz com as palavras que eles encontraram maiores dificuldades na pronúncia e explicar, com o auxílio do/a professor/a, o motivo que causa essa dificuldade.

4. Socialização dos resultados

Ao final das atividades, os alunos deverão gravar áudios com o refrão da música que eles produziram em grupos, selecionar imagens e organizar publicações na página da escola divulgando os trabalhos feitos por eles. A publicação pode seguir o modelo a seguir:

Figura 13: Exemplo de publicações que os alunos devem produzir



Imagem criada por inteligência artificial - Gemini

5. Avaliação

O processo de avaliação será através da análise do envolvimento dos estudantes nas atividades e nas músicas produzidas.

A seguir o quadro com o cronograma para o desenvolvimento da proposta.

Quadro 3: **Proposta 3: Así suena el español**

Atividades	**1ª sem.**	**2ª sem.**	**3ª sem.**	**4ª sem.**	**5ª sem.**
1. Contextualização do tema	**x**				
2. Investigação Inicial		**X**	**X**		
3. Produção Coletiva				**X**	
4. Socialização dos resultados					**X**
5. Avaliação	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**

Fonte: A autora

Proposta 4: ¡Un sonido me lleva a otro!

Habilidade do Instituto Cervantes:

(EF06LI18) *Reconocer semejanzas y diferencias en la pronunciación de palabras de la lengua española y de la lengua materna y/o en otras lenguas adicionales (Galvão, et. al, 2019, p. 17).*

Objetivos:

- Identificar e contrastar fonemas do espanhol que são diferentes ou não existem no português;
- Reconhecer a importância da pronúncia correta na distinção de significados através de pares mínimos;
- Desenvolver a fluência e a entonação através da produção de conteúdo digital;
- Ampliar a consciência fonêmica de forma lúdica e interativa;
- Aprofundar a percepção dos fonemas e como pequenas variações sonoras podem alterar completamente o significado das palavras, trabalhando com pares mínimos em espanhol.

Etapas do Projeto

1. Contextualização do Tema

O/a professor/a inicia a aula com a pergunta: "O que uma letra pode mudar?" Para ilustrar a importância de cada som, apresenta pares mínimos que, com a mudança de apenas um fonema,

alteram o significado da palavra, o professor pode questionar os alunos o que acontece em palavras como: Peso/ Beso, Caro/ Carro, se substituirmos peso por beso e caro por carro.

O/a docente deve utilizar áudios e vídeos curtos para destacar o som exato de cada fonema, garantindo que os alunos percebam a diferença. Indicamos o uso do site forvo (https://pt.forvo.com/) para mostrar a pronúncia das palavras para os estudantes.

A finalização desta etapa pode ser com um jogo rápido de escuta, em que o/a professor/a diz uma palavra do par mínimo e os alunos respondem com a palavra oposta e seu significado, conforme instruções apresentadas a seguir.

Instruções para o jogo: O jogo pode ser jogado em duplas, pequenos grupos (os grupos de investigação) ou individualmente como um aquecimento. O/a professor/a diz em voz alta apenas uma palavra de um par mínimo e os alunos devem dizer imediatamente a palavra oposta (o outro elemento do par) e o seu significado em português. O professor deve pronunciar a palavra de forma clara, exagerando sutilmente a diferença do fonema para garantir que o som seja percebido ou usar o site forvo para que os alunos compreendam claramente o que for pronunciado.

Sugestões de pares mínimos: *pelo*/*perro*, *cosa*/*casa, copa*/*ropa, pero*/*perro, lago/pago, muro/duro, cama/dama, dado/nado, vaso/paso, coco/toco, toro/loro.*

Para dar continuidade à atividade, o/a professor/a pode criar um jogo da memória com as mesmas palavras da atividade anterior para reforçar o vocabulário e para ver se os alunos lembram dos significados. Primeiramente, podemos apresentar apenas imagens dos pares mínimos e eles devem encontrar palavras que mudam significado apenas por uma alteração de som (que consequentemente altera um elemento gráfico), como em pelo e perro, como no exemplo mostrado a seguir.

Figura 14: Exemplo de cartas do jogo da memória



Imagem criada por inteligência artificial - Gemini

A mesma atividade pode ser feita sem as palavras para estimular a memória dos aprendizes.

Figura 15: Exemplo de cartas do jogo da memória sem as palavras



Imagem criada por inteligência artificial - Gemini

Na sequência, podemos criar cartinhas em que há a imagem e a palavra escrita e seu significado e os alunos têm que encontrá-las no jogo da memória.

Figura 16: Exemplo de cartas para os alunos identificarem as palavras



Imagem criada por inteligência artificial - Chat Gpt

2. Investigação Inicial

Os alunos devem ser divididos em grupos, e serão "*Cazadores de Sonidos Peligrosos*". Para isso, devem pesquisar sobre pares mínimos em espanhol. Cada grupo irá receber a responsabilidade de pesquisar um contraste fonêmico específico que pode representar dificuldades para os aprendizes brasileiros:

Grupo A: Diferença entre os sons do grafema[7] <r> (ex.: *pero*/*perro*);

Grupo B: Diferença de <b> e <p> (ex.: *bote*/*pote*).

Os grupos devem buscar mais informações pelo assunto que ficaram responsáveis e buscar uma maneira clara de realizar uma explicação para os colegas acerca das descobertas feitas.

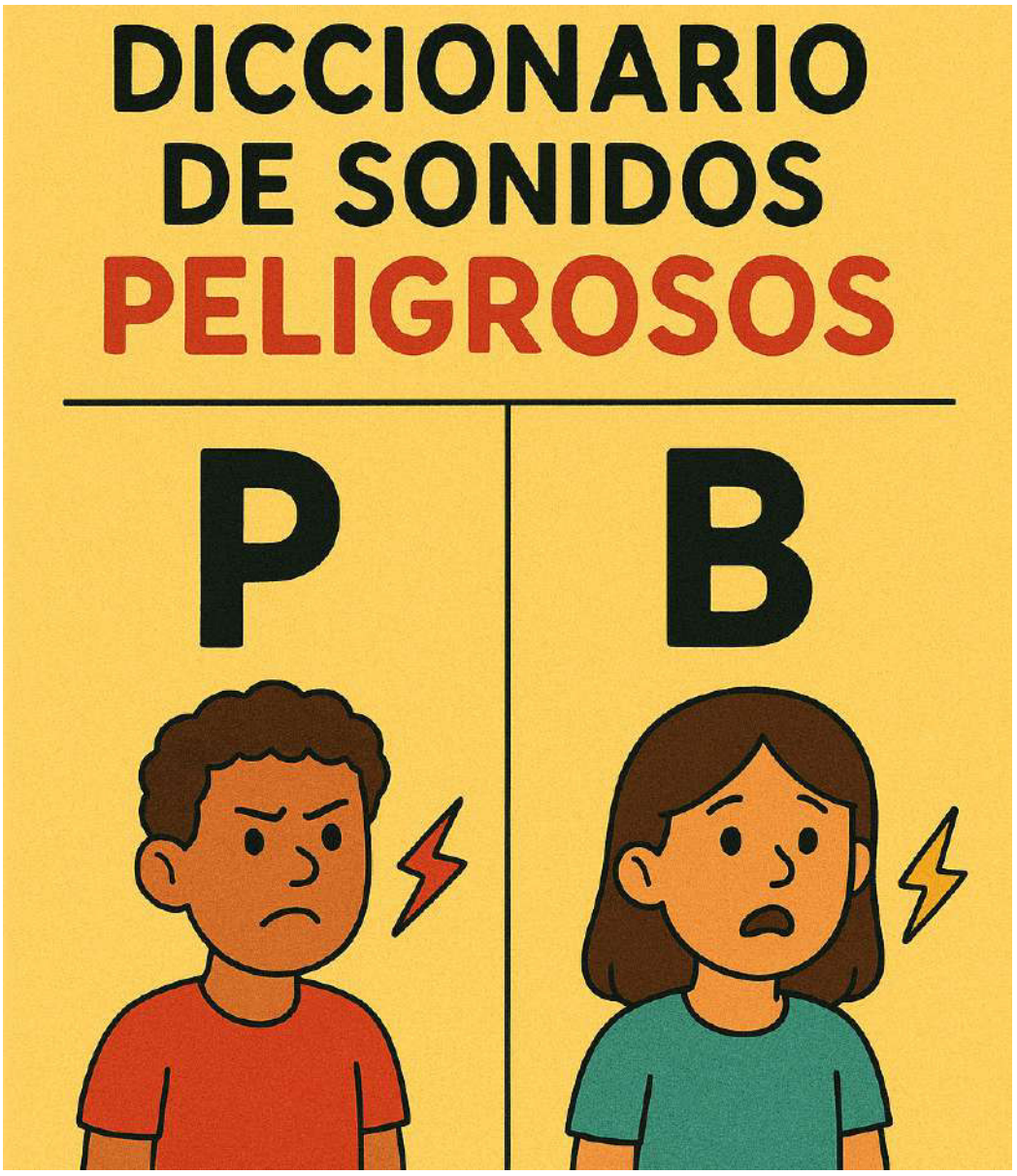
3. Produção Coletiva

Após a investigação, os grupos se juntam para elaborar um *Diccionario de Sonidos Peligrosos* da turma.

[7] Como as propostas foram elaboradas para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, optamos pelo uso de grafemas e não de símbolos fonéticos, para diminuir o nível de dificuldade.

Este dicionário será um produto digital, em formato de publicação nas redes sociais da escola. Cada seção do dicionário deverá corresponder à investigação realizada por um grupo. Como exemplo de mural, temos:

Figura 17: Modelo da capa do Diccionario de sonidos peligrosos



Feito com o uso de IA - Gemini

Figura 18: Exemplo das páginas do dicionário



Imagem gerada por IA - Chatgpt

No exemplo, aparecem palavras grafadas com <b> e com <v>. Sugerimos que o/a professor lembre os estudantes que essas letras representam o mesmo fonema, ou seja, /b/.

4. Socialização dos Resultados

A socialização se dará em uma atividade chamada *El Reto de la Pronunciación* (O Desafio da Pronúncia).

Os grupos irão se desafiar mutuamente: um grupo apresenta o áudio de um elemento do par mínimo (ex.: *pelo*) e o outro grupo deve adivinhar o significado da palavra e seu par oposto

(*perro*) rapidamente.

O dicionário digital será divulgado para a comunidade escolar (pais, outras turmas) através de uma publicação na página/rede social da escola, mostrando o trabalho realizado pelos estudantes.

5. Avaliação

A avaliação será processual, observando o envolvimento e colaboração do grupo nas etapas de pesquisa e produção, o conteúdo no *Diccionario de Sonidos Peligrosos* (correção das frases, significados e escolha dos pares), bem como a capacidade de explicar a importância da distinção dos fonemas para a comunicação.

O Quadro 4 apresenta o cronograma previsto para a realização do projeto; estimamos que ele deve durar cinco semanas.

Quadro 4: Proposta 4: ¡Un sonido me lleva a otro!

Atividades	**1ª sem.**	**2ª sem.**	**3ª sem.**	**4ª sem.**	**5ª sem.**
1. Contextualização do tema	**x**				
2. Investigação Inicial		**X**	**X**		
3. Produção Coletiva				**X**	
4. Socialização dos resultados					**X**
5. Avaliação	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**

Fonte: A autora

Proposta 5: ¡A Rimar!

Habilidade do Instituto Cervantes:

(EF06LI01) *Interactuar en situaciones de intercambio oral, demostrando iniciativa para utilizar la lengua española* (Galvão, et. al, 2019, p.10).

Objetivos:

- Identificar e produzir rimas em espanhol;
- Desenvolver a percepção auditiva de sons finais de palavras;

- Desenvolver a consciência do nível intrassilábico (rimas[8])
- Ampliar o vocabulário de forma lúdica através da criação de poemas.

Etapas do Projeto

1. Contextualização do Tema:

O/a professor/a começa com a pergunta: "O que faz uma música ser 'pegajosa'?" (O que a torna fácil de memorizar?). A resposta leva à rima e ao ritmo.

Demonstração: O/a professor/a lê em voz alta poemas ou trechos de músicas infantis em espanhol que tenham rimas claras (ex: Estrellita dónde est**ás**, / me pregunto quién ser**ás**[9]). Os alunos devem bater palmas ou bater os pés no ritmo das rimas.

O/a professor/a deve, primeiramente, explicar o que são as rimas, focando em exemplos auditivos. Para tanto, sugerimos o uso de músicas infantis, tendo em vista que a maioria usa muitas rimas para construir o sentido da música. Neste caso, deve mostrar que há diferenças entre rima de sílaba e rima de palavra e que o foco da atividade são as rimas de sílaba.

E, na sequência, realizar o desafio do *estilo libre*: O/a professor/a dirá uma palavra (ex.: Flor). O primeiro grupo a conseguir dizer três palavras que rimam com ela (ex.: *Color, amor, mejor*) ganha pontos. A ênfase é na fluidez e na correção da rima.

2. Investigação Inicial:

Os alunos se dividem em grupos para se tornarem os *Cazadores de Rimas* e deverão cumprir algumas missões, sendo elas:

Missão 1: Classificação: Cada grupo recebe uma lista de 20 palavras e deve separá-las em colunas, agrupando aquelas que rimam (ex.: ratón, fogón, corazón / capuz, luz, cruz/ dolor, amor, calor), cómo no quadro a seguir:

-ar	-ual	-ion	-al
bailar	actual	canción	canal

[8] A proposta foi desenvolvida a partir de rima de sílaba e, não de palavra, conforme a seção 2.3. Consciência fonológica em Língua Espanhola.
[9] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xjAS7a2bk0w. Acesso em: 10 nov. 2025.

cantar	anual	decisión	final
jugar	visual	protección	real
esperar	acentual	colección	general

Eles podem usar cores ou sublinhados para destacar a terminação da rima.

Missão 2: Para cada grupo de rimas encontrado, os alunos devem pesquisar ou criar duas novas palavras que rimem com o grupo original, ampliando o vocabulário (sugerimos o uso do dicionário físico ou online, como, por exemplo, www.rae.es).

Missão 3: Música Popular: Os grupos pesquisam o refrão de uma música popular em espanhol (infantil ou pop) e identificam os pares de rimas utilizados na letra, como, por exemplo, na música *Invisibles*[10], da série *Soy Luna*:

Vivir con esta sensación
Se siente
Vivir sin conexión
Ser transparentes
Somos tan invisibles
Amores imposibles
Invisibles
Como una canción
Invisibles
Ellas irresistibles
Insensibles, imposibles, una ilusión
Insensibles, imposibles, una ilusión

3. Produção Coletiva:

O produto final será a criação de um *Cancionero de Rimas para Niños*, que pode ser um livro ilustrado (físico ou digital) para ser usado com turmas mais novas. Abaixo um exemplo da produção que os alunos deverão fazer (usando desenhos ou meios digitais para imprimir):

[10] Disponível em: https://www.letras.mus.br/soy-luna/invisibles/. Acesso em: 05 dez. 2025.

Figura 19: Exemplo de uma página que os alunos deverão criar



Imagem criada por IA - Gemini

Cada grupo contribuirá com um poema curto: criação de uma estrofe de 4 a 6 versos usando as palavras encontradas em sua pesquisa; um Jingle: criação de uma melodia ou um ritmo simples para o poema, transformando-o em um jingle.

4. Socialização dos Resultados:

A turma organiza um *Festival de Rimas y Canciones* e irá realizar uma apresentação musical. Cada grupo apresentará seu jingle ou poema para a turma, cantando e usando o ritmo criado.

5. Avaliação

A avaliação será focada na capacidade dos alunos de reconhecer e manipular as rimas, no envolvimento e na criatividade usada na criação do poema e do jingle.

Abaixo o cronograma de realização da proposta, tendo em mente a flexibilidade nos

prazos caso seja necessário:

Quadro 5: Proposta 5: ¡A rimar!

Atividades	1ª sem.	2ª sem.	3ª sem.	4ª sem.	5ª sem.
1. Contextualização do tema	x				
2. Investigação Inicial		X	X		
3. Produção Coletiva				X	
4. Socialização dos resultados					X
5. Avaliação	X	X	X	X	X

Fonte: A autora

Proposta 06: Jugando con las rimas y la aliteración

Habilidade do Instituto Cervantes:

(EF06LI01) Interactuar en situaciones de intercambio oral, demostrando iniciativa para utilizar la lengua española (Galvão, *et al*., 2019, p.10).

(EF06LI18) Reconocer semejanzas y diferencias en la pronunciación de palabras de la lengua española y de la lengua materna y/o en otras lenguas adicionales (Galvão, *et al.,* 2019, p. 17).

Objetivos:

- Reconhecer e produzir palavras com aliterações;
- Desenvolver a consciência do nível intrassilábico (aliteração)
- Ampliar o vocabulário relativo a animais;
- Desenvolver a fluência e a pronúncia de forma lúdica.

Etapas do Projeto

1. Contextualização do Tema:

O/a docente começa a aula retomando brevemente o conceito de rimas (trabalhado na atividade anterior) e um jogo rápido para relembrar os alunos. O jogo será feito de forma oral, os

alunos podem se juntar em duplas ou pequenos grupos, o/a docente dirá uma palavra e os alunos devem tentar dizer alguma palavra que rime com ela.

Sugestões de palavras para usar no jogo: *Animales: gato, gallo; pollo, pato; conejo, cocodrilo, caballo, camello, caracol, canguro; vaca, ballena, búho; rana, ratón; tucán, tortuga, tigre; lagarto, loro, león; jirafa, jabalí; mono, murciélago; cebra, cerdo; foca, faisán. Frutas: cereza, ciruela; lima, limón; manzana, mango, maracuyá; papaya, pera, piña, pomelo; frutilla, frambuesa; naranja, nectarina.*

Após a realização do jogo, o/a docente apresenta o nome de alguns animais em espanhol, com suas respectivas imagens, conforme exemplo a seguir.

Figura 20: Folha com vocabulário de animais



Imagem criada por IA - Chat GPT

Na sequência, introduz o conceito de aliteração, explicando, de maneira simplificada, que a aliteração é quando as palavras começam com o mesmo som, como em: *clase e clave, plato* e *plaza.* Após a explicação, solicita aos alunos que observem os nomes dos animais que foram trabalhados anteriormente e que digam quais começam com o mesmo som (gato/gallo; caballo/canguro; ballena/búho; mono/murciélago; cebra/cerdo; loro/león).

Após encontrarem os pares que contêm aliteração, pede aos estudantes que formem duplas e um deles deve dizer o nome de um animal (caso não saibam, devem perguntar ao professor ou buscar em dicionário a forma em espanhol) e o outro estudante deve buscar o nome de outro animal que comece com o mesmo som.

2. Investigação inicial:

O/a professor/a deverá solicitar que os alunos se dividam em grupos e deverão procurar palavras com aliteração e elaborar uma história usando as palavras encontradas. Após formar a história, eles deverão compartilhar com os colegas. Após a construção da história, os grupos deverão trocar as produções entre si. O grupo/leitor deverá ler a história do colega, sugerir possíveis alterações e correções (considerando o que foi solicitado na atividade) e registrar o que acharam da história, destacando aspectos positivos e pontos que podem ser melhorados. Em seguida, as histórias poderão ser retomadas pelos grupos autores para ajustes finais e socialização.

3. Produção coletiva:

O/a professor/a selecionará um som inicial, por exemplo o [p], e explicará para o grupo que, juntos, eles construirão uma história tendo como ponto de partida a aliteração. Eles deverão procurar palavras com esse som e inserir ao menos o nome de um animal, como: *perro, puerta , parque, puente.* O/a docente irá sugerir que, juntos, eles elaborem uma história coletiva, para isso, poderá usar a frase “El perro salió por la puerta y fue al parque, cruzando el puente”, para começar a história; os alunos deverão dar continuidade com o som inicial [p]-. Caso não encontrem mais palavras com o referido som inicial para dar continuidade à história, o/a professor/a pode sugerir outro som para que eles prossigam a atividade.

3. Socialização dos resultados:

Após a elaboração da história, os alunos deverão ler ou apresentar para os colegas o que produziram, compartilhando o texto com a turma. Em seguida, deverão ensaiar a leitura do texto final e gravar um vídeo ou um áudio, realizando a leitura da história.

5. Avaliação:

A avaliação será a partir do envolvimento dos estudantes na realização das atividades propostas.

Quadro 06: **Proposta 6 - Jugando con las rimas y la aliteración**

Atividades	1ª sem.	2ª sem.	3ª sem.	4ª sem.	5ª sem.
1. Contextualização do tema	**X**				
2. Investigação inicial		**X**			
3. Produção coletiva			**X**	**X**	
4. Socialização dos resultados					**X**
6. Avaliação	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**

Fonte: A autora

Proposta 7: Los secretos de la B

Habilidade do Instituto Cervantes:

(EF06LI18) Reconocer semejanzas y diferencias en la pronunciación de palabras de la lengua española y de la lengua materna y/o en otras lenguas adicionales (Galvão, *et al.*, 2019, p. 17).

Objetivos:

- Entender que os grafemas <b> e <v> representam o mesmo som no espanhol;
- Identificar e diferenciar quando é usado o <b> e quando é o <v>;
- Desenvolver a consciência dos alofones;
- Trabalhar com fábulas e buscar identificar sua moral.

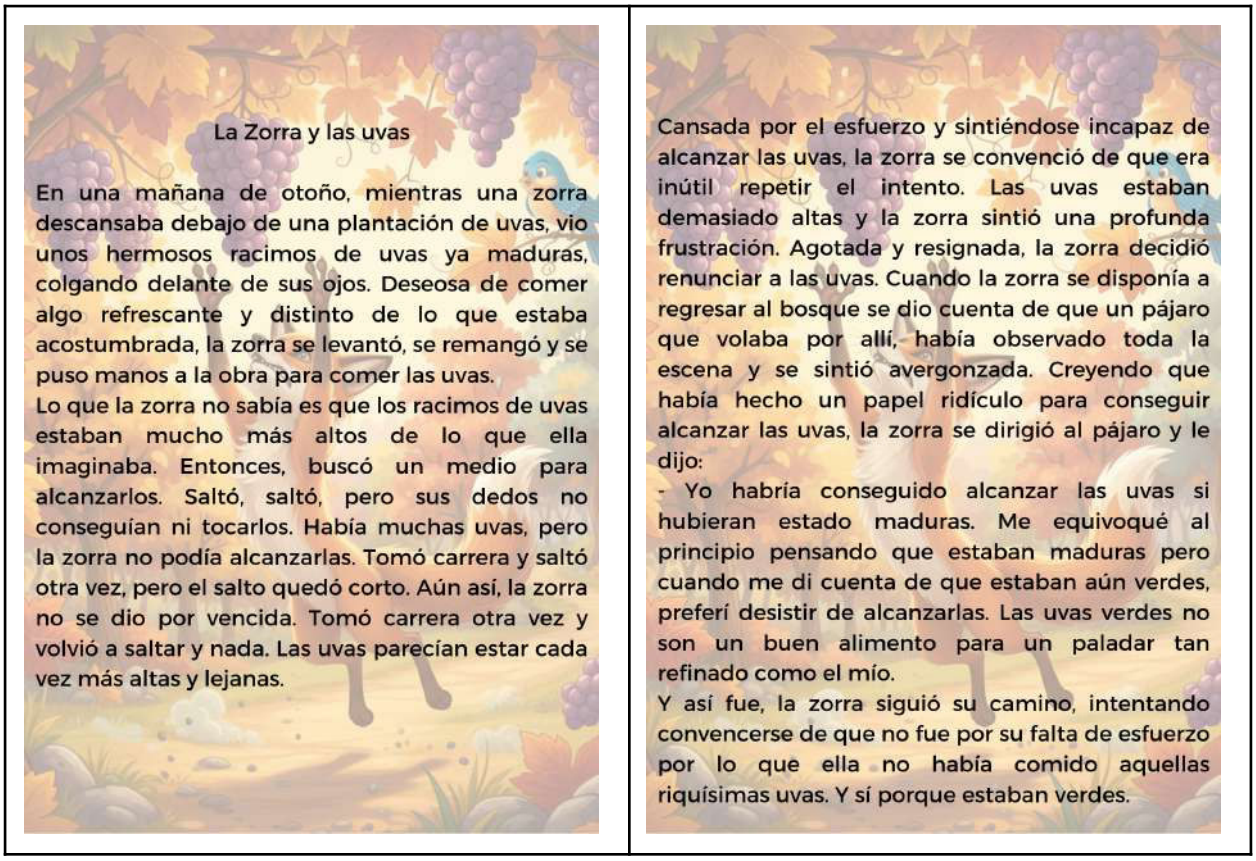
Etapas do projeto

1. Contextualização do tema:

O/a docente deverá começar a aula com a leitura da fábula *La zorra y las uvas*[11], sem apresentar inicialmente a moral da história, pois esta será trabalhada como uma maneira de interpretar a fábula. Para que os alunos acompanhem e, possam ler a fábula, o texto poderá ser projetado ou o/a professor/a pode entregar uma folha para cada um, ou para cada dupla, como no modelo a seguir:

[11] Disponível em: https://www.guiainfantil.com/1376/fabulas-para-ninos-la-zorra-y-las-uvas.html. Acesso em: 05 dez. 2025.

Figura 21: Lenda *La Zorra y las uvas*



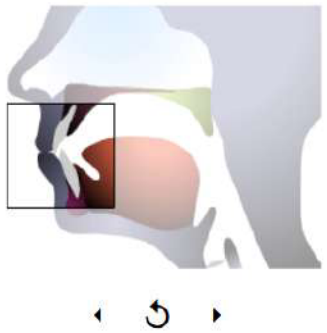
Fonte: Texto do site Guia Infantil; imagem feita por IA (Gemini)

Após a leitura realizada pelo/a docente, os alunos serão convidados a realizar uma leitura em grupo, para trabalhar a fluência leitora e a oralidade. Na sequência, os estudantes deverão responder alguns questionamentos como: *¿Qué sucedió con la zorra? ¿Qué quería la zorra? ¿Cuál es la moraleja de la historia? ¿Alguna vez has querido mucho algo y por algún motivo has desistido, por qué?*.

Após introduzir que, no espanhol, <b> e <v> são pronunciados da mesma maneira e que a diferença se dá na escrita, mas pode haver diferenças com relação ao fechamento total ou não dos lábios a depender da palavra. Para que os discentes possam escutar a pronúncia de palavras com essas produções, recomendamos usar, inicialmente, o site https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish, para exemplificar a produção com os lábios fechados ([b], em (a)) ou entreabertos ([β], em (b)), conforme pode ser observado a seguir.

Figura 22: Exemplo de produção com os lábios fechados

(a)

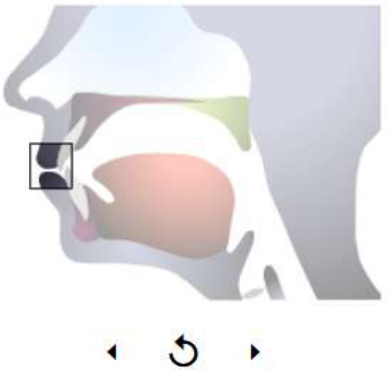


(1) El labio inferior hace contacto con el labio superior creando una oclusión completa que interrumpe la salida del aire.

Fonte: https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish

Figura 23: Exemplo de produção com os lábios entreabertos

(b)



(1) El labio inferior se aproxima al labio superior sin cerrarse completamente.

Fonte: https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish

Além das imagens, o/a professor/a pode mostrar os vídeos dos referidos sons, como uma forma de ilustração. Na sequência, sugerimos o uso do site forvo (https://pt.forvo.com/) para reproduzir as palavras: uvas, estaba, acostumbrada, vencida, verdes, para que eles escutem a pronúncia dessas palavras, em que os lábios estão totalmente fechados, gerando uma produção articulatória mais tensa da consoante. E as palavras: abeja, cabeza, ave, huevo, em que os lábios estão entreabertos, resultando em uma pronúncia mais relaxada.

2. Investigação inicial

O/a professor/a irá perguntar se os alunos sabem quando devem usar <v> ou <b> na língua espanhola, após ouvir as respostas, eles deverão assistir o vídeo “Normas de ortografía - La B y la V | Aula chachi - Vídeos educativos para niños” (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z_lyJCT27OY. Acesso em: 27 nov. 2025), que explica em quais situações usamos uma opção ou outra.

Na sequência, os alunos serão separados em duplas e receberão uma placa, de um lado com a letra B e no outro a letra V; o/a professor deve pronunciar a palavra e os alunos devem mostrar o lado correspondente à letra correta usada na escrita da palavra que foi dita.

Figura 24: Modelo de placa a ser usada na atividade

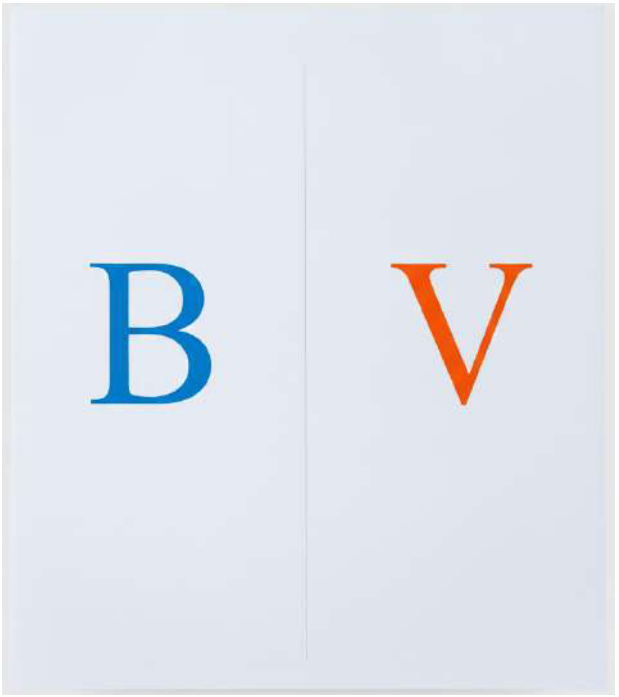


Imagem criada com o Gemini

Após o/a professor/a dizer qual é a resposta correta, os alunos devem repetir as palavras para treinar a pronúncia, lembrando que se essas consoantes estiverem em início de palavra, a produção articulatória deve ser mais tensa, ao passo que se aparecerem na posição intervocálica, sua pronúncia será mais relaxada.

3. Produção coletiva

A produção coletiva será realizada em grupos, os alunos deverão criar uma fábula em formato de livro para ficar exposto na sala, com algumas palavras com <b> e <v>.

4. Socialização dos resultados

Os alunos apresentam à turma a sua fábula e os colegas têm que adivinhar a moral da história.

5. Avaliação

A avaliação será a partir do envolvimento dos estudantes na realização das atividades propostas.

Quadro 07: Proposta 7 - Los secretos de la B

Atividades	1ª sem.	2ª sem.	3ª sem.	4ª sem.	5ª sem.
1. Contextualização do tema	**X**				
2. Investigação inicial		**X**			
3. Produção coletiva			**X**	**X**	
4. Socialização dos resultados					**X**
6. Avaliação	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**

Fonte: A autora

Proposta 8: Voces del barrio: el español no suena igual en todos lados

Habilidade do Instituto Cervantes:

(EF06LI18) Reconocer semejanzas y diferencias en la pronunciación de palabras de la lengua española y de la lengua materna y/o en otras lenguas adicionales (Galvão, *et al.*, 2019, p. 17).

Objetivos:

- Reconhecer que *ll* e *y* podem apresentar diferentes realizações sonoras no espanhol, sem mudança de significado;
- Desenvolver a consciência alofônima, por meio da escuta atenta e da comparação de sons;
- Compreender a variação regional como característica das línguas.

Etapas do projeto

1. Contextualização do tema:

O/a professor/a inicia retomando a ideia de que as pessoas falam de maneira diferente dependendo do lugar onde vivem, inclusive dentro do mesmo país. A partir dessa discussão, apresenta a temática do projeto: *Hoy vamos a descubrir que el español no suena igual en todos los lugares, aunque las palabras sean las mismas.*

Explicamos que os alunos irão investigar como o espanhol é falado em diferentes regiões, observando sons que mudam, mas não mudam o significado das palavras. Em grande grupo, questiona os alunos se já perceberam diferenças na forma como as pessoas falam português em diferentes regiões do Brasil. A partir das respostas, apresenta a proposta do projeto: investigar como a mesma palavra em espanhol pode soar diferente dependendo do país ou da região, sem que uma forma seja melhor do que a outra.

Em seguida, o/a docente informa que os estudantes se tornarão *Exploradores de Sonidos del Español*, com a missão de observar, escutar e comparar sons.

2. Investigação inicial:

O/a professor/a apresenta oralmente palavras escritas no quadro, como: *yo; ayer; ayuda; yema; yate; mayor; playa; desayuno/calle; lluvia; llegar; llave; llevar; amarillo; caballo; silla*. Sem explicar ainda as diferenças regionais, solicita que os alunos escutem atentamente duas leituras diferentes feitas pelo/a docente ou utilizando o site Forvo (https://es.forvo.com/languages/es/), variando a pronúncia de *ll/y* (ex.: [ʝ], [ʃ], [ʒ][12]). Enquanto os alunos escutam os áudios, ou após, o/a docente poderá fazer perguntas orais para estimular a curiosidade (*¿Las palabras cambiaron o siguen siendo las mismas? ¿Qué cambió, el significado o solo el sonido?*).

3. Produção coletiva:

¿*Quién está hablando?*" – Jogo de escuta e imaginação.

Objetivo: desenvolver consciência fonêmica e percepção da variação regional de <ll> e <y>, dentro de uma situação comunicativa.

Organização: grande grupo

[12] Os símbolos são apenas para guiar o professor e não devem ser apresentados aos estudantes.

Desenvolvimento:

O/a professor/a explica que os alunos ouvirão a mesma palavra sendo dita de maneiras diferentes e dizendo que elas variam dependendo do país. O/a docente pronuncia a mesma palavra duas ou três vezes, variando a realização de ll/y (ex.: *calle, lluvia, pollo*).

Após cada sequência, o/a professor/a pergunta:

"*¿Es la misma palabra?*" "*¿Quién crees que está hablando ahora?*" "*¿Te parece que es la misma forma de hablar que antes?*"

Os alunos não precisam identificar os países corretamente; o foco está em perceber que o som muda; compreender que ninguém está falando errado; associar som → lugar. Para essa atividade, o/a professor/a deverá ler algumas frases com uma entonação diferente para que os alunos percebam a diferença na pronúncia, sugerimos as frases: *Yo llevo un pollo amarillo; Yo encontré la llave; La llave y el yoyo están en la mochila; La llama y el yate aparecen en el dibujo; El caballo y la yegua corren libres; La yema del huevo es amarilla; Yo encontré la llave*.

Para sistematizar o conteúdo estudado ao longo da aula, os estudantes irão produzir um cartaz explicativo coletivo, no qual registrarão, de forma simples e acessível, o que aprenderam sobre a pronúncia de <ll> e <y> no espanhol.

O cartaz deverá conter exemplos de palavras trabalhadas durante as atividades (*calle, lluvia, pollo, ayer*, entre outras); registros escritos e/ou ilustrados que indiquem que a mesma palavra pode apresentar sons diferentes, dependendo da região onde é falada; uma síntese construída coletivamente, como: *En español, las letras <ll> e <y> pueden sonar diferente según el lugar, pero el significado de la palabra no cambia*.

Figura 25: Exemplo do cartaz que os alunos devem produzir



Imagem gerada por IA - Chatgpt

4. Socialização dos resultados

Ao final da aula, será realizada a socialização dos resultados por meio da apresentação do cartaz explicativo produzido coletivamente. Os estudantes serão convidados a explicar, oralmente, o que registraram no cartaz, retomando as palavras trabalhadas e comentando o que observaram em relação às diferentes formas de pronúncia de “ll” e “y” no espanhol.

Durante esse momento, o/a professor/a atuará como mediador/a, estimulando os alunos a comentarem as suas percepções sobre os sons, a escuta atenta e a relação entre língua e lugar onde é falada, reforçando que as variações observadas fazem parte do funcionamento natural da língua e não configuram erro. Essa etapa contribui para o desenvolvimento da oralidade, da escuta consciente e da construção coletiva do conhecimento, além de fortalecer o caráter comunicativo da proposta.

5. Avaliação

A avaliação da aula será processual e formativa, considerando o percurso dos estudantes ao longo das diferentes etapas da proposta. Serão observados, especialmente, a participação nas atividades de escuta e comparação sonora; a contribuição para a produção coletiva do cartaz explicativo; o uso da oralidade para expressar percepções e hipóteses sobre os sons da língua espanhola.

Quadro 08: Proposta 8 - Voces del barrio: el español no suena igual en todos lados

Atividades	1ª sem.	2ª sem.	3ª sem.	4ª sem.	5ª sem.
1. Contextualização do tema	**X**				
2. Investigação inicial	**X**	**X**			
3. Produção coletiva		**X**	**X**		
4. Socialização dos resultados				**X**	**X**
5. Avaliação					**X**

Fonte: A autora

Proposta 9: Cazadores de sonidos: [t] y /[tʃ] en español

Habilidade do Instituto Cervantes:

(EF06LI18) Reconocer semejanzas y diferencias en la pronunciación de palabras de la lengua española y de la lengua materna y/o en otras lenguas adicionales (Galvão, *et al.*, 2019, p. 17).

Objetivos:

- Identificar diferenças entre os fonemas /t/ e /tʃ/ no espanhol;
- Reconhecer que a mudança de um som pode alterar o significado das palavras;
- Desenvolver a consciência de sons não distintivos na L1 e distintivos na L2.

Etapas do projeto

1. Contextualização do tema

O/a professor/a inicia a aula propondo uma escuta atenta de palavras em espanhol que, embora pareçam semelhantes ao português, apresentam diferenças sonoras importantes. Questiona os alunos se, ao ouvir as palavras *tía* e *chía*, acreditam que se trata da mesma palavra ou de palavras diferentes. A partir dessa problematização inicial, explicamos que, no espanhol, pequenas diferenças sonoras podem mudar completamente o significado das palavras, tornando a escuta um elemento central no aprendizado da língua.

Na sequência, o/a professor/a dirá para a turma que eles se tornarão um grupo de detetives linguísticos, explicando que deverão resolver um mistério: descobrir por que algumas palavras em espanhol "soam parecidas", mas não significam a mesma coisa. Sem apresentar a escrita, o/a docente pronuncia pares de palavras e pergunta: "¿Crees que un pequeño cambio de sonido puede cambiar una palabra?", "¿En español pasa lo mismo que en portugués?". Assim, o foco inicial recai exclusivamente sobre o som. Após o/a professor/a pronuncia algumas palavras e pergunta: ¿Qué palabra escuchaste?, ¿Escuchaste [t] o [tʃ]/? e realiza uma pequena roda de conversa para envolver os alunos na temática da aula.

2. Investigação inicial

Os alunos escutam pares mínimos pronunciados pelo/a professor/a ou por meio de gravações curtas, sem acesso à escrita, como: *tía / chía, tino / chino, toque / choque, tato / tacho.*

Em seguida, discutem coletivamente se as palavras são iguais ou diferentes e levantam hipóteses sobre o papel do som na construção do significado e, em conjunto, devem escrever no

quadro a maneira como eles acham que as palavras ditas pelo/a docente são escritas; após o/a professor/a irá conversar com eles e perguntará o motivo que os levou a escrever a palavra daquela maneira e, na sequência, mostrará se a maneira como os alunos colocaram no quadro está correta ou não.

3. Produção coletiva

Retomando as palavras usadas na atividade anterior, o/a docente pedirá que os alunos, em duplas ou trios, escrevam pequenas frases usando ao menos dois pares de palavras, deixando o exemplo a seguir para os alunos usaremos como base: *La tía Clara habló con tino cuando el restaurante chino del barrio abrió. Pidió un plato con semillas de chía y agradeció la atención. El dueño sonrió y dijo que el respeto siempre vuelve.*

Com as frases prontas, o/a professor/a pedirá que as duplas/trios leiam o que eles escreveram para os colegas, todos devem participar da leitura da frase produzida, podem se dividir na leitura ou cada um poderá ler uma vez para treinar a oralidade.

Na sequência, em grande grupo, os alunos devem construir duas listas no caderno: Palavras com o som [t]; Palavras com o som [tʃ]. Cabe esclarecer que os estudantes não precisam ter acesso a símbolos fonéticos. Por essa razão, o professor pode adaptar a atividade, pedindo para que construam listas com o som dos grafemas <t> e <ch>.

Com as listas prontas, devem se reunir e juntos organizar um mural com as palavras que eles encontraram, como o exemplo apresentado a seguir:

Figura 26: Modelo de mural



Imagem gerada por IA - Chatgpt

4. Socialização dos resultados

Os grupos compartilham como foi construído o mural e explicam a razão pela escolha das palavras.

5. Avaliação

A avaliação ocorre de forma processual, considerando: a participação nas atividades de escuta e produção oral; a capacidade de diferenciar os sons [t]/ e [tʃ]; o envolvimento na produção coletiva das listas.

Quadro 09: Proposta 9 - Cazadores de sonidos: [t] y [tʃ] en español

Atividades	1ª sem.	2ª sem.	3ª sem.	4ª sem.	5ª sem.
1. Contextualização do tema	**X**				
2. Investigação inicial		**X**			
3. Produção coletiva			**X**	**X**	
4. Socialização dos resultados					**X**
6. Avaliação	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**

Fonte: A autora

Encerramos as propostas com 9 projetos, pois não encontramos mais sons distintivos em espanhol e não distintivo em português, por essa razão, construímos 2 propostas para o desenvolvimento da consciência fonológica das sílabas, 2 para os fonemas, 2 para as unidades intrassilábicas (rimas e aliterações), 2 para os alofones e 1 para sons distintivos em espanhol e não distintivos em português. Tais propostas são apenas sugestões que podem e devem ser adaptadas à realidade de cada turma, mas podem auxiliar de forma lúdica no desenvolvimento da consciência fonológica do espanhol por aprendizes brasileiros.

5. CONCLUSÃO

Ao longo da dissertação refletimos a respeito da importância do desenvolvimento da consciência fonológica (CF) no ensino de espanhol como língua adicional para aprendizes brasileiros, desenvolvendo propostas didáticas fundamentadas na ludicidade e na Pedagogia de Projetos, no contexto educacional brasileiro, após a Lei nº 13.415/2017. A pesquisa foi organizada a partir da articulação entre fundamentação teórica, análise de documentos oficiais e elaboração de propostas didáticas, o que permitiu examinar os objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa, reconhecendo, contudo, que os fenômenos educacionais analisados não se esgotam nos limites deste estudo.

No que se refere à compreensão da consciência fonológica no ensino de línguas estrangeiras, os resultados reforçam que essa habilidade constitui um elemento central para a aprendizagem do espanhol por falantes do português brasileiro. A análise das principais dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, fundamentada em estudos teóricos, indicou que fenômenos como a epêntese vocálica, a dificuldade na distinção entre fonemas e a percepção de alofones aproximantes interferem diretamente no desenvolvimento da oralidade em espanhol. Esses resultados sustentam a compreensão de que a fonologia não deve ser tratada como algo secundário no ensino de línguas, mas como uma parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos de proximidade linguística entre L1 e L2.

No âmbito das políticas linguísticas educacionais, a pesquisa evidenciou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prioriza a língua inglesa, e já os documentos curriculares locais reconhecem tanto a relevância do espanhol no contexto regional quanto da língua inglesa. Essa análise permitiu compreender que a redução do espaço do espanhol nos currículos nacionais não se limita a uma decisão pedagógica, mas reflete escolhas políticas que impactam a autonomia docente e a formação linguística dos estudantes.

A elaboração de unidades didáticas voltadas ao 6º ano do Ensino Fundamental integrou a consciência fonológica, a ludicidade e as metodologias ativas. Embora o estudo não tenha contemplado a aplicação das propostas, o material elaborado apresenta coerência com a fundamentação teórica adotada e pode contribuir para a reflexão docente e para o planejamento de práticas pedagógicas no ensino de espanhol na educação básica.

Entre as limitações do estudo, destacamos a ausência de uma etapa para aplicação das propostas, o que permitiria analisar os seus efeitos didáticos, assim como a não inclusão das percepções de professores e estudantes sobre o trabalho com a consciência fonológica. A escolha

por não realizar tais atividades deu-se pela necessidade de mais tempo para poder executá-las. Considerando que a elaboração das propostas demandou bastante tempo, não seria possível aplicar tais projetos em sala de aula.

Além disso, o recorte no Ensino Fundamental II delimita o alcance da pesquisa, indicando a necessidade de ampliar a discussão para outros níveis de ensino e para a formação inicial e continuada de professores de espanhol. Essas e outras questões ficam em aberto no momento, mas pretendemos retomá-las dando continuidade à pesquisa em trabalhos futuros.

Como perspectivas para estudos futuros, também apontamos investigações de caráter teórico, documental e curricular que aprofundem a análise do lugar da fonologia e da consciência fonológica no ensino de espanhol no Brasil. Indicamos, ainda, a realização de análises críticas de materiais didáticos e de estudos que problematizem a presença, ou ausência, de orientações fonético-fonológicas na formação docente.

Em síntese, esta dissertação defende que o trabalho com a consciência fonológica, articulado à ludicidade e às metodologias ativas, contribui para uma abordagem mais consciente e reflexiva do ensino de espanhol. Ao reafirmar a importância do idioma na educação básica, o estudo aponta para a necessidade de uma educação linguística que valorize a pluralidade linguística, o papel do professor e as especificidades dos aprendizes brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R.R. **Consciência dos Sons da Língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2ª Ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p.. 169-191.

BADILLA, Alejandra Georgina del Carmen Soto. **A importância do lúdico como estratégia no processo de ensino-aprendizagem de fonética e fonologia da língua espanhola: promovendo a motivação, interação e o desenvolvimento dos alunos em sala de aula.** 2023, 71 f. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Licenciatura em letras língua espanhola a distância, Lucena, 2023.

BRISOLARA, L. B. Fonemas, sonidos y letras. In: Luciene Bassols Brisolara; María Josefina Israel Semino. (Org.). **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos** (2a ed.). 2ed.Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016a, v. 1, p. 15-39.

BRISOLARA, L. B. El sistema vocálico del español y del portugués. In: Luciene Bassols Brisolara; María Josefina Israel Semino. (Org.). **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños:** ejercicios prácticos (2a ed.). 2ed.Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016b, v. 1, p. 41-54.

BRISOLARA, L. B. El sistema consonántico del español y del portugués. In.: BRISOLARA, Luciene Bassols; SEMINO, María Josefina Israel. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños:** ejercicios prácticos. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016c.

BRISOLARA, L. B.; SILVA, S. M. O sistema consonantal do espanhol. In: Úbiratã Kickhöfel Alves; Susiele Machry da Silva; Luciene Bassols Brisolara; Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert. (Org.).. (Org.). **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras:** subsídios para o ensino. 1a ed.Campinas-SP: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 159-188.

BRISOLARA, Luciene Bassols; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Desenvolvimento da consciência dos sons e das relações grafo-fonológicas do Espanhol(LA): Insumos para o ensino de aprendizes já alfabetizados em Português (L1). In: LIMBERGER, Bernardo Kolling; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; KLEIN, Angela Ines(org). **Bilinguismo e Leitura:** contribuições da psicolinguística. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 269-292.

BRISOLARA, Luciene Bassols. Consciência Fonológica na alfabetização e na aquisição de línguas adicionais.In: Ingrid Finger; Luciana de Souza Brentano; Úbiratã Kickhöfel Alves. (org.) **Literacia e Biliteracia:** da teoria à prática.1a ed. Campinas-SP: Pontes Editores , 2020, v. 1, p. 63-88.

CARNEIRO FILHO, Camilo Pereira; LANG, Júlio César. **Interações econômicas na fronteira Brasil-Argentina: fluxos de mercadorias e investimentos produtivos na fronteira do Rio**

Grande do Sul com as províncias de Corrientes e Misiones. América Platina: dilemas, disputas e rupturas. G. Johnson et al.(orgs.). Curitiba: Appris, p. 181-198, 2016.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; *et al.* **Materiais Didáticos de Espanhol.** Faculdade de Educação. PhD diss., Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didacticos-de-espanol-informe.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

FERNÁNDEZ, Ana Lourdes da Rosa Nieves. **Interface Português/espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra.** 100f. Dissertação de mestrado, da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2001.

GALVAO, María Eugenia Gómez Holtz; GALÁN, Tania Alonso; CALVIÑO, Juan Manuel García; PINA, Álvaro Sesmilo. **La nueva BNCC y la enseñanza del español.** Madrid: Embajada de España. Consejería de Educación en Brasil, 2019. Disponível em: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-nueva-bncc-y-la-ensenanza-del-espanol_183512/. Acesso em: 30 jul. 2025.

GRECCO, Tânia Dias de Souza. **O lúdico na educação infantil.** 2005. 23f. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

JESUS, Maria Oliveira de. **Metodologias ativas**. Schmeiske, 2020.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. In: KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa:** propostas didáticas para a Educação Básica. Pontes Editores, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo,brinquedo, brincadeira e a educação.** 8º ed. São Paulo. Cortez. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brnquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

KIVISTÖ-DE SOUZA, H. Consciência fonológica. In: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR., R. M. (orgs.). **Investigando os sons das línguas não nativas:** Uma introdução. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021, p. 153–173.

LEITE, Monique Araujo; Santos, Lucas Barbosa. **CONSCIÊNCIA DOS SONS APROXIMANTES [β̞] E [ð̞] NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL.** Revista Leia Escola|vol 24|n.3|dezembro de 2024. https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/download/3743/3755/10950. Acesso em: 04 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores:** embates com as

políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 12/02/2025.

LIMA, Gabriel Felipe Montes. **A consciência fonológica e o aprendizado de espanhol l2.** 2023.Disponível em:https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1432. Acesso em: 05 abr. 2025.

MARTINS, V . L. **O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa.** 10ª ed. São Paulo: UNIESP, 2015. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170531134517.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

MORENO, Andrea Cecília. **Os impactos da (des)oficialização do ensino de espanhol nas escolas brasileiras.** Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Colóquio Educon; 2002. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18987/2/OsImpactosDesOficializacaoEspanholEscolas.pdf#page=2.32. Acesso em: 01 mar. 2025.

MORAN, José. **Metodologias ativas em sala de aula.** José Moran: Educação Transformadora, Ano 10, nº 39, p. 10-13. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica.** Dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006.

PIAGET, J. A. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1998.

PILETTI, Daniele Corbetta; NOAL, Joselma Maria. O ensino de espanhol na cidade de Rio Grande (RS): Histórico, importância e perspectivas. In: FAGUNDES, Angélise; LACERDA, Denise, Pérez; SANTOS, Giane Rodrigues. **#Fica Espanhol no RS:** Políticas Linguísticas, Formação de Professores, Desafios e Possibilidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 101-110.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: https://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf. Acesso em: 05 ago. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Secretaria de Município da Educação. **Documento orientador curricular do território rio-grandino: ensino fundamental**. Rio Grande: SMED, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. **Plano de estudos Ensino Fundamental - Anos finais.** SMED, 2015. Disponível em: https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=467. Acesso em: 10 jul. 2025.

PRIETSCH, N. **Aprendizagem de línguas estrangeiras:** a influência do português na produção de vogais do espanhol por aprendizes brasileiros. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

PRIETSCH, N.; BRISOLARA, L. B. **Estudo sobre epêntese em espanhol na produção de estudantes brasileiros.** *Revista do GELNE*. v.24, p.211 - 223, 2022.

RODRIGUES, Pollyana Aranha. **O silenciamento do ensino da língua espanhola na BNCC e no Novo Ensino Médio:** reflexões sobre os descaminhos da educação e da formação de professores de espanhol no Brasil. Revista Desempenho, [S. l.], v. 1, n. 34, 2024. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/47026. Acesso em: 02 abr. 2025.

ROMANO, Vicente. **Aprovada na CCJ a PEC que impõe o ensino da língua espanhola no currículo da rede escolar pública.** Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://ww4.al.rs.gov.br/noticia/314817. Acesso em: 03 mai. 2024.

SANTOS, Y. C. W. **O uso de tecnologias no ensino de língua estrangeira através da pedagogia de projetos:** uma reflexão. 47f. Monografia, curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014.

SANTOS, D. M.; LEAL, N. M. **A pedagogia de projetos e sua relevância como práxis pedagógica e instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino e aprendizagem.** Revista Científica da FASETE, 2018. Disponível em: https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/298/298. Acesso em: 02 abr. 2025.

SILVA, J. C. **Pedagogia de projetos: uma análise a partir de processos formativos no contexto da 3ª série do Ensino Médio.** 134f. Trabalho de conclusão de curso (TCC), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SC, 2020.

SILVA, F.S.; SILVA. S.M. **Consciência fonológica e língua estrangeira:** um estudo acerca da aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros. Letrônica. Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.

805-821, jul.-dez. 2017. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/26423/16555. Acesso em: 04 abr. 2025.

SILVEIRA, Gustavo Estef Lino da. **Aprendizagem de segunda língua e erros: uma breve visão diacrônica.** Revista Philologus, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 25, n. 73, p. 186-196, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73supl/16.pdf. Acesso em: 10/02/2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Competência comunicativa.** In: Glossário CEALE – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa. Acesso em: 16 jul. 2025.
99