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

AMANDA RIBEIRO

ORALIDADE EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
O ENSINO DE PRONÚNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS A APRENDIZES BRASILEIROS

RIO GRANDE
2024

AMANDA RIBEIRO

ORALIDADE EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:

O ENSINO DE PRONÚNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS A APRENDIZES BRASILEIROS

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

2024

Ficha Catalográfica

R484o Ribeiro, Amanda.
Oralidade em Espanhol como língua estrangeira: o ensino de pronúncia em livros didáticos destinados a aprendizes brasileiros / Amanda Ribeiro. – 2024.
165 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2024.
Orientadora: Dra. Luciene Bassols Brisolara.

1. Ensino de oralidade 2. Ensino comunicativo de pronúncia 3. Espanhol como língua estrangeira 4. Aprendizes brasileiros I. Brisolara, Luciene Bassols II. Título.

CDU 811.134.2(07)

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

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

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 03/2024

No dia quinze de março de dois mil e vinte e quatro, através de videoconferência, realizou-se a 264ª defesa de dissertação no PPGL-FURG, da mestranda **Amanda Ribeiro** , intitulada **"Oralidade em espanhol como língua estrangeira: o ensino de pronúncia em livros didáticos destinados a aprendizes brasileiros".** A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG) e Profa. Dra. Susiele Machry da Silva (UTFPR). 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. A banca recomenda a publicação dos resultados da pesquisa em artigos científicos ou de popularização da ciência. 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: 15/03/2024 16:35:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANA PILATTI TELLES
Data: 15/03/2024 23:58:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
SUSIELE MACHRY DA SILVA
Data: 15/03/2024 16:56:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Susiele Machry da Silva (UTFPR)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande por todo o apoio financeiro disponibilizado para que eu pudesse trilhar minha carreira profissional desde o primeiro ano da graduação até o último ano do mestrado. Sem os auxílios de moradia, de alimentação e de transporte essa caminhada teria sido mais difícil do que foi.

Agradeço à minha mãe, Geovane Teresinha Carvalho Ribeiro, e ao meu pai, Mauro Raniel Fonseca Ribeiro, por tudo o que fizeram por mim desde sempre: pelo amor, pelo carinho, pelo apoio, pelo respeito às minhas decisões, pelas conversas sérias e, também, pelas conversas divertidas. Eu não seria a mulher que sou hoje sem vocês. Outra vez, obrigada por tudo!

Agradeço à minha orientadora, Profª. Drª. Luciene Bassols Brisolara, por proporcionar, sempre, ambientes de aprendizagem afetuosos e, ao mesmo tempo, exigentes. Tenho certeza de que me tornei a professora-pesquisadora que sou hoje porque tive a oportunidade de trabalhar e, principalmente, de aprender muito com essa profissional brilhante desde 2020. Obrigada, Duda!

Agradeço aos meus amigos e companheiros de casa do estudante, Alessandra Costa Ribeiro e Afonso Svenson Bortolas, pela amizade sincera e pelas inúmeras risadas desde 2019. O trajeto foi extremamente agradável com vocês por perto.

Agradeço às colegas do projeto de pesquisa, em especial, à Kellen Moraes, pelo conhecimento compartilhado, pelas pesquisas e pelos escritos que produzimos juntas. Com certeza, essas experiências foram fundamentais em minha formação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa atribuída a mim durante o último ano do mestrado.

Agradeço às professoras componentes da banca de avaliação, Profª. Drª. Luciana Pilatti Telles e Profª. Drª. Susiele Machry da Silva, por participarem desse momento tão importante em minha vida. Além disso, agradeço à professora Luciana pelo acolhimento, pela disposição e pelas leituras quando este estudo era apenas um projeto de pesquisa.

Em síntese, agradeço a todos que direta e indiretamente participaram comigo deste capítulo da minha vida.

RESUMO

Diante da atual conjuntura da legislação educacional, ou seja, da promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), a língua espanhola não forma parte do currículo obrigatório em território brasileiro. Como resultado disso, não há avaliação nem distribuição de livros didáticos dessa disciplina pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o que é um problema tendo em vista os diversos benefícios trazidos pela veiculação gratuita desses recursos didáticos, sendo que o espanhol ainda pode ser ofertado com caráter optativo. Nas escolas gaúchas, a oferta é obrigatória, com matrícula facultativa, desde a aprovação da PEC nº 270 em 2018 (Rio Grande do Sul, 1989). Portanto, esse idioma no estado encontra-se desamparado, já que não há disponibilização de manuais gratuitos. Tendo em vista essa situação problemática, nosso objetivo geral é desenvolver uma análise do tratamento da oralidade em atividades de compreensão auditiva e de produção oral em coleções de livros didáticos de espanhol ofertados pelo PNLD para o Ensino Médio nos anos de 2012, 2015 e 2018, e, a partir desta, contribuir com uma sugestão de planejamento composta por cinco sequências de atividades comunicativas de pronúncia, a partir do modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), que pode auxiliar docentes de espanhol na preparação de suas aulas. Para tal empreendimento, baseamo-nos nos seguintes objetivos específicos: (a) identificar as seções de atividades com enfoque na oralidade, ou seja, na compreensão auditiva e na produção oral nas três coleções através do sumário dos exemplares; (b) descrever os conteúdos temáticos e linguísticos abordados nas atividades de oralidade para utilizar *a posteriori* na sugestão de atividades; (c) identificar as propostas de atividades, ou seja, o que as atividades sugerem que seja feito no âmbito da oralidade; (d) verificar se os aspectos fonético-fonológicos são abordados nessas seções; (e) identificar quais aspectos fonético-fonológicos e como são trabalhados nas obras, considerando os passos de Celce-Murcia *et al.* (2010) e, além do mais, observando se há adequação às dificuldades apresentadas pelo público brasileiro; (f) propor sequências didáticas de atividades de ensino comunicativo de pronúncia, com base no modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), a partir das temáticas mais aludidas nas coleções. Em nossa análise, constatamos que as três coleções apresentam inúmeras atividades de percepção e de produção oral, mas dispõem de poucas atividades de pronúncia. A abordagem de aspectos fonético-fonológicos é realizada, principalmente, pela coleção *Cercanía Joven* e, em menor medida, pelas coleções *Síntesis* e *Confluencia*. Dentre os passos pedagógicos (Celce-Murcia *et al.*, 2010), os mais abordados são a “discriminação auditiva” e a “descrição e análise”. A “prática controlada” e a “prática comunicativa” aparecem em escassas ocasiões e a “prática guiada” não é empregada. Os principais pontos positivos que verificamos nas três coleções são a pluralidade de conteúdos temáticos, a diversidade de conteúdos vocabulares e gramaticais e o extenso número de gêneros textuais utilizados. A partir disso, listamos os principais eixos temáticos veiculados nas coleções e, assim, delimitamos quais seriam utilizados em nossas sequências didáticas. Da mesma forma, escolhemos os conteúdos linguístico-comunicativos apoiando-nos nas principais dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros falantes de português ao adquirirem espanhol como língua estrangeira e em estudos que descrevem a fonologia do espanhol e do português (Câmara Jr., 1970; Quilis, 1997; Hualde *et al.*, 2010; Brisolara; Costa, 2013; Monaretto; Quednau; Hora, 2014; Hualde, 2014; Brisolara,

2016a, 2016b, 2016c; Blank; Motta-Avila, 2020; Brisolara; Machry da Silva, 2020; Milan; Kluge, 2020; Prietsch, 2022; Prietsch; Brisolara, 2022; Silva, 2023). Assim, estimamos que nossas análises e propostas sejam um incentivo à utilização do ensino comunicativo de pronúncia nas salas de aula de todo o Brasil.

Palavras-chave: ensino de oralidade; ensino comunicativo de pronúncia; espanhol como língua estrangeira; aprendizes brasileiros.

RESUMEN

Dada la situación actual de la legislación educativa, es decir, desde la promulgación de la Ley n° 13.415 (Brasil, 2017), la lengua española no forma parte del currículo obligatorio en territorio brasileño. Como resultado de esto, no existe evaluación ni distribución de libros didácticos para esta materia por parte del *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD), lo que constituye un problema considerando los diversos beneficios que trae la libre difusión de estos recursos didácticos, siendo que el español todavía se puede ofrecer de forma opcional. En las escuelas de Río Grande del Sur, la oferta es obligatoria, con matrícula optativa, desde la aprobación de la PEC nº 270 en 2018 (Río Grande del Sur, 1989). Por lo tanto, ese idioma en el estado se encuentra sin manuales gratuitos disponibles. Ante esta problemática situación, nuestro objetivo general es desarrollar un análisis del tratamiento de la oralidad en las actividades de comprensión auditiva y producción oral en las colecciones de libros didácticos de español ofrecidos por el PNLD para la Educación Secundaria en los años 2012, 2015 y 2018, y, a partir de ello, aportar una sugerencia compuesta por cinco secuencias de actividades comunicativas de pronunciación, a partir del modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), que puede auxiliar a los docentes de español en la elaboración de sus clases. Para este emprendimiento nos basamos en los siguientes objetivos específicos: (a) identificar las secciones de actividades con enfoque en la oralidad, es decir, en la comprensión auditiva y la producción oral en las tres colecciones a través del índice de los ejemplares; (b) describir los contenidos temáticos y lingüísticos que se utilizan en las actividades orales para posteriormente sugerir actividades; (c) identificar las propuestas de actividades, es decir, lo que las tareas sugieren que se debería hacer en lo referente a la oralidad; (d) comprobar si en estas secciones se tratan los aspectos fonético-fonológicos; (e) identificar qué aspectos fonético-fonológicos y cómo se trabajan en las obras, considerando los pasos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010) y, además, observar si hay adecuación a las dificultades presentadas por el público brasileño; (f) proponer secuencias didácticas con actividades comunicativas de pronunciación, basadas en el modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), a partir de los temas más mencionados en las colecciones. En nuestro análisis, percibimos que las tres colecciones presentan numerosas actividades de percepción y producción oral, pero poseen pocas actividades de pronunciación. El abordaje de los aspectos fonético-fonológicos se realiza principalmente en la colección Cercanía Joven y, en menor medida, en las colecciones Síntesis y Confluencia. Entre los pasos pedagógicos (Celce-Murcia *et al.*, 2010), los más utilizados son la “discriminación auditiva” y la “descripción y el análisis”. La “práctica controlada” y la “práctica comunicativa” aparecen en contadas ocasiones y la “práctica guiada” no se emplea. Los principales puntos positivos que encontramos en las tres colecciones son la pluralidad de contenidos temáticos, la diversidad de vocabulario y contenidos gramaticales y la extensa cantidad de géneros textuales utilizados. A partir de esto, enumeramos los principales ejes temáticos transmitidos en las colecciones y, así, delimitamos cuáles serían utilizados en nuestras secuencias didácticas. Asimismo, elegimos los contenidos lingüístico-comunicativos en función de las principales dificultades que presentan los estudiantes brasileños a la hora de adquirir el español como lengua extranjera y en estudios que describen la fonología del español y del portugués (Câmara Jr., 1970; Quilis, 1997; Hualde *et al.*, 2010; Brisolara; Costa, 2013; Monaretto; Quednau; Hora, 2014; Hualde, 2014; Brisolara, 2016a, 2016b, 2016c; Blank; Motta-Avila, 2020;

Brisolara; Machry da Silva, 2020; Milan; Kluge, 2020; Prietsch, 2022; Prietsch; Brisolara, 2022; Silva, 2023). Así, anhelamos que nuestros análisis y propuestas sean un incentivo para utilizar la enseñanza de la pronunciación comunicativa en las aulas de todo Brasil.

Palabras clave: enseñanza de la oralidad; enseñanza de la pronunciación; español como lengua extranjera; aprendices brasileños.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Molde silábico segundo Selkirk (1982)
Figura 2: Capa do livro 1 da col. *Síntesis*
Figura 3: Capa do livro 1 da col. *Cercanía Joven*
Figura 4: Capa do livro 1 da col. *Confluencia*
Figura 5: Subseção *¡Comunícate!* no capítulo 5 da col. *Síntesis* - vol. 1
Figura 6: Atividade de fala no capítulo 8 da col. *Síntesis* - vol. 1
Figura 7: Atividade de fala no capítulo 3 da col. *Síntesis* - vol. 2
Figura 8: Atividade de escuta no capítulo 7 da col. *Síntesis* - vol. 3
Figura 9: Atividade de escuta no capítulo 7 da col. *Síntesis* - vol. 3 (continuação)
Figura 10: Subseção dedicada à pronúncia no capítulo 6 da col. *Cercanía Joven* - vol. 1
Figura 11: Explicação sobre o gênero convite no capítulo 4 da col. *Cercanía Joven* - vol. 1
Figura 12: Atividade de pós-escuta no capítulo 6 da col. *Cercanía Joven* - vol. 2
Figura 13: Atividade de vocabulário no capítulo 6 da col. *Cercanía Joven* - vol. 2
Figura 14: Atividades de pronúncia no capítulo 3 da col. *Cercanía Joven* - vol. 3
Figura 15: Atividades de escuta no capítulo 3 da col. *Cercanía Joven* - vol. 3
Figura 16: Atividade de fala no capítulo 6 da col. *Cercanía Joven* - vol. 3
Figura 17: Atividade de compreensão oral na unidade 2 da col. *Confluencia* - vol. 1
Figura 18: Atividade de compreensão oral na unidade 2 da col. *Confluencia* - vol. 1 (continuação)
Figura 19: Atividade de compreensão oral na unidade 4 da col. *Confluencia* - vol. 2
Figura 20: Atividade de compreensão oral na unidade 4 da col. *Confluencia* - vol. 2 (continuação)
Figura 21: Atividade de compreensão oral na unidade 2 da col. *Confluencia* - vol. 3
Figura 22: Atividade de compreensão oral na unidade 1 da col. *Confluencia* - vol. 3
Figura 23: Seção introdutória *Las letras y los sonidos* no vol. 1 da col. *Síntesis*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fonemas vocálicos do espanhol
Quadro 2: Fonemas vocálicos do português em posição tônica
Quadro 3: Fonemas vocálicos do português em posição tônica seguidos por nasal
Quadro 4: Fonemas vocálicos do português em posição pretônica
Quadro 5: Fonemas vocálicos do português em posição postônica não-final
Quadro 6: Fonemas vocálicos do português em posição postônica final
Quadro 7: Fonemas consonantais do espanhol
Quadro 8: Padrões silábicos comuns ao espanhol e ao português
Quadro 9: Padrões silábicos não comuns ao espanhol e ao português
Quadro 10: Contextos de ocorrência das vogais [ɛ] e [ɔ] em espanhol
Quadro 11: Síntese dos cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010)
Quadro 12: Análise das seções de oralidade na col. *Síntesis* - vol. 1
Quadro 13: Análise das seções de oralidade na col. *Síntesis* - vol. 2
Quadro 14: Análise das seções de oralidade na col. *Síntesis* - vol. 3
Quadro 15: Análise das seções de oralidade na col. *Cercanía Joven* - vol. 1
Quadro 16: Análise das seções de oralidade na col. *Cercanía Joven* - vol. 2
Quadro 17: Análise das seções de oralidade na col. *Cercanía Joven* - vol. 3
Quadro 18: Análise das seções de oralidade na col. *Confluencia* - vol. 1
Quadro 19: Análise das seções de oralidade na col. *Confluencia* - vol. 2
Quadro 20: Análise das seções de oralidade na col. *Confluencia* - vol. 3
Quadro 21: Síntese dos conteúdos temáticos abordados nas coleções
Quadro 22: Análise do ensino de pronúncia na col. *Cercanía Joven*
Quadro 23: Análise do ensino de pronúncia na col. *Confluencia*
Quadro 24: Sequência de atividades 1 - /i/, /e/, /a/, /o/, /u/
Quadro 25: Sequência de atividades 2 - /t/ e /d/
Quadro 26: Sequência de atividades 3 - /s/ y /θ/
Quadro 27: Sequência de atividades 4 - /ʝ/, /ʒ/ e /ʎ/
Quadro 28: Sequência de atividades 5 - epêntese vocálica e heterotônicos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Gêneros textuais utilizados nas seções de oralidade das três coleções
Tabela 2: Análise do número de páginas dedicadas à oralidade nas três coleções
Tabela 3: Passos pedagógicos utilizados no ensino de pronúncia nas três coleções

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CD - *Compact Disc*

CFTP - *a Communicative Framework for Teaching Pronunciation*

EF - Ensino Fundamental

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

L2 - Segunda Língua

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

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

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....19
2.1 O ensino de espanhol na rede pública brasileira.....19
2.1.1 Orientações teórico-metodológicas nos documentos oficiais.....22
2.2 Aspectos fonético-fonológicos do espanhol e do português.....24
2.2.1 Sistemas vocálicos do espanhol e do português.....24
2.2.2 Sistemas consonantais do espanhol e do português.....28
2.2.3 A sílaba e o acento em espanhol e português.....33
2.2.4 Principais dificuldades na aquisição do sistema fonético-fonológico do espanhol por brasileiros.....38
2.3 Ensino comunicativo de pronúncia.....42
2.3.1 Estudos sobre ensino comunicativo de pronúncia em línguas estrangeiras.....45
3 METODOLOGIA.....49
3.1 Descrição das coleções de livros didáticos.....49
3.1.1 Coleção *Síntesis - Curso de lengua española*.....49
3.1.2 Coleção *Cercanía Joven*.....51
3.1.3 Coleção *Confluencia*.....53
3.2 Critérios adotados para a análise das coleções.....54
4 ANÁLISE DAS OBRAS.....56
4.1 Análise da coleção *Síntesis*.....56
4.1.1 Volume 1.....56
4.1.2 Volume 2.....60
4.1.3 Volume 3.....66
4.2 Análise da coleção *Cercanía Joven*.....72
4.2.1 Volume 1.....72
4.2.2 Volume 2.....79
4.2.3 Volume 3.....86
4.3 Análise da coleção *Confluencia*.....94
4.3.1 Volume 1.....94
4.3.2 Volume 2.....99
4.3.3 Volume 3.....105
4.4 Comparação entre as coleções.....110
4.5 Passos pedagógicos de pronúncia (Celce-Murcia et al., 2010) nas coleções.....119
4.5.1 Ensino de pronúncia na coleção Síntesis.....119
4.5.2 Ensino de pronúncia na coleção Cercanía Joven.....124
4.5.3 Ensino de pronúncia na coleção Confluencia.....126

5 PROPOSTA DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS.....130
5.1 Sequências de atividades..... 130
5.1.1 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 1.....131
5.1.2 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 2.....135
5.1.3 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 3.....139
5.1.4 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 4.....144
5.1.5 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 5.....148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 157

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, investigamos a abordagem da oralidade, especialmente dos aspectos de pronúncia, nas seções de compreensão auditiva e produção oral em três coleções de livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE) destinadas ao Ensino Médio, veiculadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Além disso, propomos cinco sequências de atividades comunicativas de pronúncia como uma sugestão didática para o tratamento desses aspectos linguísticos.Essa pesquisa decorre da necessidade da distribuição de materiais didáticos de espanhol gratuitos em vista do atual panorama legislativo educacional brasileiro.

Conforme se encontra a legislação do estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 1989), o ensino da língua espanhola tem sido ofertado com matrícula optativa desde a aprovação da PEC nº 270 em 2018. Já em âmbito nacional, essa língua não é obrigatória e, por isso, nem sequer é citada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A partir dessa normativa nacional, o PNLD não abriu edital para a publicação de livros didáticos de espanhol em sua última proposta ao Ensino Médio, sendo assim, o PNLD 2018 foi o último no qual os manuais de espanhol foram distribuídos às escolas da rede pública (Brasil, 2015, 2017b).

Portanto, diante desse contexto, os docentes de língua espanhola encontram-se sem o apoio do principal material didático gratuito veiculado nas escolas e precisam criar seus próprios materiais ou basear-se nas últimas coleções distribuídas. Além disso, os livros ofertados pelo PNLD funcionavam como uma ferramenta para o prosseguimento dos estudos fora da sala de aula, propiciando um maior período de contato com o idioma aos estudantes. Assim, o tempo, que já é restrito, em geral, a uma ou no máximo duas horas semanais, torna-se ainda mais escasso, fazendo com que o espanhol perca o reduzido espaço que possui.

No Capítulo 2, tratamos do nosso referencial teórico ao longo de três partes. A primeira delas dispõe sobre o ensino de espanhol na rede pública brasileira. Conforme discutimos, o espanhol é um componente curricular que foi alterado ao longo do tempo. Segundo a Lei nº 13.161 (Brasil, 2005), a oferta dessa língua estrangeira era obrigatória. No entanto, esse texto foi revogado com a aprovação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), a qual tornou obrigatório o ensino de inglês, deixando as outras línguas estrangeiras em caráter optativo. Além dessas deliberações,

discorremos sobre as orientações teórico-metodológicas disponibilizadas nos PCNs (Brasil, 1998, 2000) e nas OCEM (Brasil, 2006).

A segunda parte do referencial traz uma descrição dos aspectos fonético-fonológicos das línguas espanhola e portuguesa. Considerando que o público-alvo dos livros didáticos é constituído por estudantes brasileiros, faz-se necessário considerar o fato de que o espanhol e o português apresentam diversas semelhanças devido à origem latina comum que auxiliam num momento inicial do processo de aquisição da L2. Entretanto, há também diferenças entre essas línguas que podem causar dificuldades dependendo do aspecto linguístico a ser adquirido. Tais diferenças são encontradas, por exemplo, nos inventários fonético-fonológicos dessas línguas: há vários segmentos comuns, porém alguns deles ocorrem em contextos distintos e, até mesmo, existem sons não comuns às línguas.

Assim, começando pelos sistemas vocálicos, descrevemos quais são os fonemas existentes em ambas as línguas (Quilis, 1997; Câmara Jr., 1970; Brisolara, 2016a; Brisolara; Machry da Silva, 2020). Da mesma forma, tratamos dos sistemas consonantais, apresentando os segmentos ocorrentes conforme as posições silábicas de ataque e de coda (Hualde, 2014; Quilis, 1997; Hualde *et al.*, 2010; Câmara Jr., 1970). Também comparamos os moldes silábicos do espanhol e do português, problematizando suas diferenças e, a partir disso, descrevemos a ocorrência do acento (Selkirk, 1982; Quilis, 1997; Câmara Jr., 1970; Monaretto; Quednau; Hora, 2014; Milan; Kluge, 2020; Brisolara; Costa, 2013; Prietsch, 2022; Prietsch; Brisolara, 2022). Por último, tratamos das dificuldades que os brasileiros podem apresentar ao adquirir o sistema fonético-fonológico do espanhol.

Dentre as transferências no âmbito dos segmentos vocálicos estão a nasalização, a abertura das vogais médias, a harmonia, a neutralização das átonas finais e o alongamento vocálico (Brisolara, 2016a; Quilis, 1997; Blank; Motta-Avila, 2020). No que concerne às dificuldades relacionadas aos segmentos consonantais, discutimos os fenômenos da palatalização de /t/ e /d/ antes de /i/ (Brisolara, 2014b; Silva, 2023), da epêntese de [i] em encontros consonantais heterossilábicos (Brisolara; Costa, 2013; Prietsch, 2022; Prietsch; Brisolara, 2022) e da vocalização de /l/ (Brisolara; Machry da Silva, 2020). A nível suprassegmental, podemos encontrar a reprodução do padrão acentual do português em palavras heterotônicas do espanhol (Milan; Kluge, 2020).

Já na última parte do nosso aparato teórico, discorremos sobre o ensino comunicativo de pronúncia. Nessa perspectiva, o ensino de aspectos relativos à pronúncia deve ser desenvolvido em meio ao uso da língua, em outras palavras, situado na comunicação. Para discutir e propor um ensino de pronúncia contextualizado, adotamos o modelo criado por Celce-Murcia *et al.* (2010), denominado *a Communicative Framework for Teaching Pronunciation (CFTP)*.

Nele, há cinco passos que se ocupam da apresentação dos aspectos linguísticos, do exercício desses em contextos restritos e, por fim, da produção oral autônoma. As etapas são denominadas (1) *description and analysis* - descrição e análise, (2) *listening discrimination* - discriminação auditiva, (3) *controlled practice* - prática controlada, (4) *guided practice* - prática guiada e (5) *communicative practice* - prática comunicativa.

Encontramos poucos trabalhos no Brasil que trazem pesquisas sobre o ensino de pronúncia nos livros didáticos e sobre o ensino-aprendizagem da oralidade em espanhol focando nas necessidades específicas dos aprendizes brasileiros. Dentre os estudos encontrados, há a dissertação de Moraes (2022) que trata da variação fônica, mas analisa exclusivamente os áudios das atividades de compreensão auditiva. Também existem artigos que analisam livros didáticos de espanhol, como o de Mesquita Neto (2020), no qual o foco é exclusivo sobre tratamento dos aspectos fônicos e seu *corpus* é composto pelo livro *Nuevo Español en Marcha*, um material consumível não veiculado na rede pública, diferenciando-se desta proposta em que analisaremos as atividades de livros que foram destinados às escolas públicas pelo PNLD.

Em seu estudo, Telles e Brisolara (2017) analisam livros de espanhol e de italiano para estrangeiros importados da Europa. As três coleções de espanhol apresentam pouco tratamento dos aspectos de pronúncia, sendo, geralmente, descontextualizado e mecanicista. Além disso, a variação linguística é abordada de forma superficial e as variedades contempladas pelas coleções são peninsulares, ou seja, são falares típicos da Espanha territorial.

Ainda em nosso referencial, discutimos sobre outros estudos que utilizam o modelo de ensino comunicativo de pronúncia, a saber, os trabalhos de Mesquita Neto (2021) e de Los Santos e Alves (2022) sobre o ensino de espanhol e de Bauer (2010), Bauer e Alves (2011), Tucunduva (2014) e Meireles (2022) sobre o inglês. Os autores analisam manuais didáticos e/ou produzem materiais de ensino de língua

estrangeira, considerando os cinco passos pedagógicos (Celce-Murcia *et al.*, 2010) conforme suas demandas específicas.

Diante do exposto até o momento, a proposta desta pesquisa é desenvolver uma análise do tratamento da oralidade em atividades de compreensão auditiva e de produção oral em coleções de livros didáticos de espanhol ofertados pelo PNLD para o Ensino Médio nos anos de 2012, 2015 e 2018, e, a partir disso, contribuir com uma proposta de atividades pedagógicas, com ênfase no componente oral, mas também com atividades de compreensão leitora e produção escrita, que auxiliem o professor no ensino de espanhol para brasileiros. Dará suporte à elaboração das atividades, o ensino comunicativo de pronúncia, já que nos baseamos nos passos pedagógicos mencionados anteriormente.

O Capítulo 3, Metodologia, é composto por duas seções. A primeira compreende uma breve descrição sobre as três coleções escolhidas para análise. São elencados a estrutura das obras, o número de subdivisões (unidades e/ou capítulos) e os temas adotados em cada volume por ordem de publicação: coleção *Síntesis - curso de lengua española* (Martin, 2011a, 2011b, 2011c), coleção *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013a, 2013b, 2013c) e coleção *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al.*, 2016a, 2016b, 2016c).

Na segunda seção, apresentamos os critérios adotados no processo de análise dos livros didáticos. Para analisar qualitativamente as nove obras, baseamo-nos nas seguintes questões norteadoras:

- Como são as atividades das coleções de livros didáticos no que se refere ao desenvolvimento das habilidades orais, ou seja, da escuta e da fala?
- Quais são os tópicos comunicativos (conteúdos temáticos e linguísticos) abordados nessas atividades?
- Há algum tipo de tratamento específico dispensado ao ensino de pronúncia?
- Como os aspectos fonético-fonológicos são abordados nos manuais?
- Há algum tipo de adequação às necessidades dos aprendizes brasileiros, considerando o inventário fonético-fonológico da língua materna?

A partir de tais questões norteadoras, nossos objetivos específicos são:

- Identificar as seções de atividades com enfoque na oralidade, ou seja, na compreensão auditiva e na produção oral nas três coleções através do sumário dos exemplares.

- Descrever os conteúdos temáticos e linguísticos abordados nas atividades de oralidade para utilizar *a posteriori* na sugestão de atividades.
- Identificar as propostas de atividades, ou seja, o que as atividades sugerem que seja feito no âmbito da oralidade.
- Verificar se os aspectos fonético-fonológicos são abordados nessas seções.
- Identificar quais são os aspectos fonético-fonológicos e como são trabalhados nas obras, considerando os passos de Celce-Murcia *et al.* (2010) e, além do mais, observando se há adequação às dificuldades apresentadas pelo público brasileiro.
- Propor sequências didáticas de atividades de ensino comunicativo de pronúncia, com base no modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), a partir das temáticas mais evidenciadas nas coleções.

Com base nesses pressupostos, o Capítulo 4, Análise das Obras, é dividido em cinco seções. Dentre elas, as três primeiras abordam a descrição qualitativa das coleções, especificamente, todas as atividades de cada um dos livros. Descrevemos, em detalhes, os temas das unidades e os gêneros textuais, o vocabulário e as propostas de cada exercício de escuta e de fala.

Já a quarta seção elenca comparações entre as coleções: quais conteúdos temáticos são recorrentes, quais são os gêneros textuais mais utilizados, qual é o número de páginas dedicadas à oralidade em cada obra e o que dizem as resenhas contidas nos guias do próprio PNLD (Brasil, 2011, 2014, 2017b). Na última seção desse capítulo, mencionamos como ocorre o ensino de pronúncia em cada coleção. Para isso, identificamos as atividades que tratam da pronúncia de forma exclusiva e, por conseguinte, quais passos pedagógicos elas reproduzem (Celce-Murcia *et al.*, 2010).

O Capítulo 5, Proposta de Atividades Comunicativas, expõe, como o nome indica, nossa sugestão que é constituída por cinco sequências de atividades comunicativas de pronúncia. A partir da delimitação dos conteúdos temáticos e linguístico-comunicativos, elas são estruturadas ao longo de quatro etapas principais. A “Introdução” funciona como um aquecimento, focalizando na discussão dos temas principais. A “Parte I” contém exercícios que apresentam a ocorrência de certos aspectos fônicos, a qual começa pela percepção auditiva desses. A “Parte II”

contempla a produção oral de forma direcionada, promovendo a observação atenta da pronúncia.

A “Parte III” também engloba atividades de fala. No entanto, elas são de natureza livre, ou seja, há poucas delimitações no que se refere à prática da oralidade. Por último, nas “Sugestões para o professor”, dispomos das respostas dos exercícios e de orientações sobre os conteúdos linguístico-comunicativos para que os docentes possam ter um maior domínio dos tópicos ao utilizar as atividades. Dessa forma, cada seção é apresentada e discutida de forma particular.

Para a primeira sequência, escolhemos o tema “trabalho” e os fenômenos de neutralização das vogais átonas finais e a nasalização vocálica. Com isso, desenvolvemos atividades a partir de dois vídeos. A segunda sequência trata da não palatalização de /t/ e /d/ em espanhol através de um vídeo e de uma reportagem sobre “política”. Em terceiro lugar, trabalhamos com os fenômenos do *seseo*, do *ceceo*, da aspiração e do apagamento de /s/ final em atividades sobre “entretenimento” com imagens, uma entrevista em vídeo e um videoclipe musical.

Seguindo com tópicos de variação linguística, adotamos o *yeísmo*, o *žeísmo* e o *lleísmo* como conteúdos na quarta sequência sobre “identidade(s)”, na qual utilizamos vídeos sobre o dígrafo <ll> e a consoante <y> e uma notícia. Em último lugar, criamos uma sequência sobre “(lingua)gens” que desenvolve os conteúdos de epêntese vocálica em encontros consonantais heterossilábicos e palavras heterotônicas. Para isso, utilizamos um vídeo e uma publicação *online* sobre aprender uma língua estrangeira.

Finalizamos o texto apresentando as conclusões desta dissertação, identificando algumas lacunas e perspectivas futuras. Da mesma forma, disponibilizamos as referências que dão suporte a este estudo ao final.

A partir dessa pesquisa, pretendemos demonstrar possibilidades de como trabalhar com a oralidade e, em especial, com os aspectos fonético-fonológicos do espanhol de maneira significativa para os aprendizes brasileiros, tendo como pressuposto o ensino comunicativo de pronúncia (Celce-Murcia *et al.*, 2010). Também esperamos que os materiais aqui sugeridos sejam adaptados e utilizados pelos professores nas salas de aulas de todo o país, promovendo, cada vez mais, espaços de interação oral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino de espanhol na rede pública brasileira

O ensino de espanhol como língua estrangeira sofreu inúmeras alterações no que se refere à legislação educacional brasileira. No primeiro texto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) (BRASIL, 1996), tornou-se obrigatório o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) e, também, no Ensino Médio (EM). A lei ainda mencionava que poderia ser ofertada uma segunda língua estrangeira moderna, com caráter optativo no EM. Nessa versão, não foram delimitadas quais línguas poderiam ser ofertadas, já que essas deveriam ser escolhidas pela comunidade escolar.

A partir desse contexto, foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (Brasil, 1998; 2000), documentos que visavam orientar a atividade escolar e docente com base em determinadas concepções teóricas de ensino, como a abordagem comunicativa. Em 1998, foram publicados os PCNs do EF e, dentre eles, havia um capítulo direcionado às línguas estrangeiras. Em 2000, os PCNs do EM foram disponibilizados, nos quais as orientações eram feitas por área, por exemplo, as línguas estrangeiras ficavam na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Já no ano de 2005, o ensino de espanhol ganhou espaço no cenário educacional com a promulgação da Lei nº 13.161 (Brasil, 2005), na qual a oferta desse idioma tornou-se obrigatória no EM, com caráter optativo aos estudantes.

Essa mudança influenciou, por exemplo, na publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (Brasil, 2006), visto que havia seções específicas para cada um dos componentes curriculares da área de Linguagens: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Arte e Educação Física. Como se pode evidenciar, o espanhol recebeu um tratamento específico, não estando incluído na seção de Línguas Estrangeiras.

Há alguns anos, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), promoveu uma reforma na educação brasileira, principalmente no Ensino Médio, e alterou o texto da LDBEN. Dentre as mudanças, a Lei nº 13.161, de 2005, foi revogada. Assim, o artigo 3º dessa nova Lei dispõe que:

> § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017a)

Ao tornar o inglês como a única língua estrangeira moderna obrigatória nos currículos escolares, o governo federal contribuiu para a desvalorização de outras línguas. Línguas como o italiano, o alemão e o francês, perderam o espaço que possuíam anteriormente e nem ao menos são mencionadas pela referida lei.

A partir desse contexto, surgiu o movimento #FicaEspanhol, criado por professores de instituições federais de ensino e apoiado pelos estudantes. Nele, defendia-se a manutenção do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. Segundo Sturza (2019, p. 129): “O movimento #Fica Espanhol RS logrou, por meio de uma rede de apoios formais e virtuais, gestar *in vivo* sua ação política-linguística, levando ao convencimento o grupo de deputados que votaram favorável à proposta de Emenda Constitucional”.

Assim, em âmbito estadual, foi aprovada a PEC nº 270 em 2018, ou seja, uma emenda à Constituição gaúcha (Rio Grande do Sul, 1989), com 37 votos favoráveis. O texto instituiu a obrigatoriedade da oferta da disciplina de língua espanhola nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio no Estado com matrícula facultativa aos estudantes, ou seja, dispôs um texto muito semelhante ao que era previsto na revogada “Lei do Espanhol”.

No entanto, ainda que a Constituição estadual assegure a oferta de espanhol na rede pública de ensino, o governo federal não possui atualmente a mesma responsabilidade devido às alterações promovidas pela Lei nº 13.415, de 2017. Com isso, as orientações educacionais pós-reforma foram apresentadas na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), documento normativo que objetiva definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (p. 07).

Cabe salientar que a BNCC faz indicações única e exclusivamente ao ensino de língua inglesa, o que não é adequado visto que a legislação educacional (Brasil, 2017) ainda permite o ensino de outras línguas estrangeiras em caráter optativo. Contudo, mesmo que exista essa permissão, a oferta não é incentivada: não há, por exemplo, financiamento de materiais didáticos de outras línguas estrangeiras modernas por parte do governo federal.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), principal financiador de livros destinados à rede pública, não avalia nem distribui materiais didáticos para o ensino de espanhol atualmente. O último edital do PNLD dedicado à

avaliação de materiais didáticos para o EM (Brasil, 2019) foi publicado no ano de 2019 e resultou na versão de 2021 do Programa. Por considerar somente as áreas de conhecimento e as disciplinas obrigatórias, não foram avaliadas obras de espanhol, somente de inglês. Portanto, os últimos materiais para esse componente curricular foram distribuídos em 2018, tendo validade pelos anos de 2018, 2019 e 2020.

Ao todo, o espanhol foi contemplado pelo Programa em três edições destinadas ao Ensino Médio. Em 2012, o PNLD forneceu três coleções (Brasil, 2011): *El arte de leer español* (Villalba; Picanço, 2010), *Enlaces - español para jóvenes brasileños* (Osman *et al*., 2010) e *Síntesis - curso de lengua española* (Martin, 2011). Em 2015, foram veiculadas duas coleções (Brasil, 2014): *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013) e *Enlaces* (Osman *et al*., 2013). Por último, em 2018, três coleções foram distribuídas (Brasil, 2017b): *Cercanía Joven* (Couto; Coimbra; Chaves, 2016), *Sentidos en lengua española* (Costa; Freitas, 2016) e *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al*., 2016). Conforme a disponibilidade de acesso aos manuais, para realizar a análise proposta na presente dissertação, foi escolhida uma coleção de cada edição do PNLD, sendo elas *Síntesis - curso de lengua española*, *Cercanía joven* e *Confluencia*, que são descritas com mais detalhes no capítulo da Metodologia.

Os livros didáticos ofertados pelo PNLD tinham grande importância no ensino, visto que proporcionavam vários benefícios à disciplina de língua espanhola, por exemplo: auxiliavam no planejamento das aulas, já que existia uma base para criar recursos pedagógicos; podiam funcionar como complemento às aulas ministradas; reduziam o custo com impressão de materiais destinados às numerosas turmas; economizavam tempo de aula, visto que não era necessário copiar todas as atividades no caderno, possibilitando, assim, um maior período de prática com a língua em aula. Além disso, algumas das coleções de língua estrangeira distribuídas pelo PNLD eram consumíveis[1], ou seja, eram cedidas aos estudantes para uso vitalício, portanto, o aprendiz podia ter contato com a língua sempre que ele quisesse.

[1] As coleções de Língua Estrangeira Moderna distribuídas nas edições de 2012 e 2015 são consumíveis, já na edição de 2018 não são. Portanto, as coleções *Síntesis - curso de lengua española* e *Cercanía Joven* são consumíveis, a diferença da coleção *Confluencia* que não é consumível.

2.1.1 Orientações teórico-metodológicas nos documentos oficiais

Os documentos de cunho teórico sobre a educação brasileira, a saber, os PCNs (Brasil, 1998, 2000) e as OCEM (Brasil, 2006), foram concebidos como diretrizes curriculares orientadoras, portanto, faz-se necessário compreender quais são as concepções teórico-metodológicas sugeridas para o ensino de línguas estrangeiras. Ao considerar a cronologia de publicação, os PCNs (Brasil, 1998) descrevem cada uma das intituladas “habilidades comunicativas” para as línguas estrangeiras na etapa do Ensino Fundamental. Assim, esse texto caracteriza as habilidades de compreensão e de produção escrita e oral.

Com relação às habilidades de compreensão, recomenda-se um trabalho em três partes: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura para o desenvolvimento da compreensão escrita e a pré-compreensão oral, a compreensão oral e a pós-compreensão oral na parte perceptiva da oralidade. Sobre as habilidades de produção, igualmente há a separação entre produção escrita e oral. Além disso, sugere-se a abordagem dos conhecimentos de mundo, sistêmico e de organização textual articulados sob uma determinada temática relevante ao grupo de estudantes.

Especificamente sobre a produção oral, é orientado que “[...] o professor de Língua Estrangeira estabeleça padrões aceitáveis de pronúncia[2], de forma a que esteja garantida a comunicação de idéias e, conseqüentemente, o entendimento do que se quer transmitir” (Brasil, 1998, p. 106). Também são mencionadas a “interferência” entre os sistemas fonológicos das línguas e a associação entre ortografia e pronúncia como conhecimentos necessários ao docente.

Já nos PCNEM (Brasil, 2000), o principal mote contemplado é a competência comunicativa e o objetivo principal dos cursos de línguas estrangeiras indicado é: "[...] comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana" (p. 26). Também se continua com a perspectiva de desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção, tomando por base os contextos reais e as motivações da comunicação. Por fim, são listadas competências e habilidades amplas a serem aperfeiçoadas nas aulas de idiomas, por exemplo, distinguir variedades linguísticas. Vale salientar que esse documento destinado ao ensino de nível médio não traz uma discussão tão cuidadosa e detalhada quanto os PCNs do

[2] Cabe salientar que o documento não especifica quais são esses “padrões aceitáveis”, fazendo somente essa breve menção à pronúncia.

nível fundamental, visto que apresenta somente oito páginas de discussão teórica sobre o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas.

Como foi mencionado anteriormente, o espanhol foi tratado de forma particular nas OCEM (Brasil, 2006), tendo sido destinada uma seção específica a esse componente curricular[3]. No que concerne às orientações desse documento, considera-se a interseção entre as quatro habilidades comunicativas. A partir disso, as OCEM tecem uma crítica a uma parte da abordagem comunicativa que reduziu a complexidade da comunicação humana:

> Entre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar. (Brasil, 2006, p. 132)

Ainda que as OCEM não possuam caráter normativo sobre a práxis educacional, elas também citam brevemente a abordagem acional, pautando-se no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*[4] (Consejo de Europa, 2002), e mencionam, por fim, a noção de abordagem comunicativa em detrimento à noção de método.

Um ponto comum tratado nos três textos descritos é a influência exercida pela língua materna no processo de aquisição da língua estrangeira. A exemplo disso, as OCEM levantam a seguinte apreciação:

> Assumindo, assim, que na experiência didática se dá uma inevitável situação de contato entre línguas, fica claro que não precisamos nem devemos abolir ou escamotear a língua materna das aulas de Espanhol, visto ter sido naquela língua que os aprendizes se constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade.
> Trata-se, portanto, **de ter em conta e de não ter receio de recorrer ao conhecimento prévio da língua materna quando se considerar que esse recurso auxiliará o aprendiz a compreender o idioma estrangeiro.** (BRASIL, 2006, p. 142) **[grifo nosso]**

Por conseguinte, conclui-se que o conhecimento linguístico prévio do aprendiz não deve ser ignorado, ao contrário, deve ser considerado, objetivando a

---

[3] Conforme o próprio documento aborda, isso ocorreu a partir da promulgação da Lei nº 11.161, de 2005, a chamada "Lei do Espanhol". A motivação para o ensino obrigatório em exclusivo desse idioma foi pautada em diversos tópicos, por exemplo, a aproximação econômica do Brasil com os países hispanofalantes do Mercosul e o fato de possuir uma origem comum à língua portuguesa, implicando em inúmeras semelhanças.

[4] *Marco* (ou MCER) é uma obra que faz orientações relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas no contexto do continente europeu. A versão original do documento foi publicada no ano de 2001 nas línguas inglesa e francesa. O Instituto Cervantes é o responsável pela edição em língua espanhola publicada em 2002.

compreensão do ponto de partida no processo de aquisição da segunda língua (L2)[5]. As influências e transferências da língua materna certamente ocorrerão durante a aquisição da língua estrangeira, por isso devem ser observadas. Assim, na seção subsequente serão tratadas as semelhanças e diferenças entre os sistemas fonético-fonológicos das línguas portuguesa e espanhola, tendo em vista o que deve ser percebido e produzido durante o ensino da oralidade.

2.2 Aspectos fonético-fonológicos do espanhol e do português

Ainda que o espanhol e o português tenham diversas semelhanças, eles também possuem várias diferenças em relação aos fonemas e alofones de seus respectivos sistemas fonético-fonológicos. A começar pelas vogais, esses idiomas diferem no número de fonemas e nos alofones, ou seja, cada sistema organiza os fonemas e suas possibilidades de realizações em diferentes posições na sílaba, implicando na ocorrência de determinados fenômenos como, por exemplo, a diferença na nasalização e na abertura das vogais médias. Essas características são discutidas na seção 2.2.1.

Da mesma forma, os sistemas consonantais dos dois idiomas são diferentes tanto na quantidade, bem como nos fonemas e alofones comuns e não comuns. Assim, cada uma das consoantes do espanhol é descrita e comparada ao português na seção 2.2.2. Além disso, os padrões silábicos e o acento de ambas línguas são comparados na seção 2.2.3 e as principais dificuldades apresentadas por aprendizes brasileiros de espanhol na seção 2.2.4.

2.2.1 Sistemas vocálicos do espanhol e do português

Segundo Quilis (1997), a língua espanhola possui cinco fonemas vocálicos que se mantêm sem alterações tanto na posição tônica quanto nas posições átonas: /i/, /e/, /a/, /o/, /u/. Dessa forma, é possível encontrar: /ˈpi.la/[6], /ˈpe.la/, /ˈpa.la/, /ˈgo.la/ e /ˈgu.la/ para *pila* (“pia”)*, pela* (“descasca”)*, pala* (“pá”)*, gola* (“gola”) e *gula* (“gula”) em espanhol.

---

[5] Segundo Gass e Selinker (2008), a “aquisição de segunda língua” refere-se à aprendizagem de uma determinada língua após o idioma nativo, podendo indicar, inclusive, uma terceira ou quarta língua. No presente estudo utilizamos os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” como sinônimos para fazer referência ao ensino-aprendizagem de espanhol a falantes de português no Brasil.

[6] Utilizamos pontos finais nas transcrições fonológicas e fonéticas para demarcar cada sílaba nos exemplos dados.

Quadro 1: Fonemas vocálicos do espanhol

	Anteriores	Central	Posteriores
Altas	/i/		/u/
Médias	/e/		/o/
Baixa		/a/	

Fonte: A autora com base em Quilis (1997).

Câmara Jr. (1970), ao descrever as vogais da língua portuguesa, estabelece uma comparação entre o português e o espanhol:

> Os falantes de língua espanhola têm, em regra, dificuldade de entender o português falado, apesar da grande semelhança entre as duas línguas, por causa dessa complexidade em contraste com a relativa simplicidade e consistência do sistema vocálico espanhol. Portugueses e brasileiros, ao contrário, acompanham razoavelmente bem o espanhol falado, porque se defrontam com um jogo de timbres vocálicos menor e menos variável que o seu próprio. (p. 39)

O referido autor classifica os fonemas vocálicos do português brasileiro conforme a tonicidade, já que as vogais átonas tendem a sofrer influências contextuais. Em posição tônica, são citadas sete unidades - /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/ (exemplos: /ˈsi.ga/, /ˈze.lu/, /ˈzɛ.lu/, /ˈsa.ga/, /aˈvɔ/, /aˈvo/ e /ˈsu.ga/ para "siga", "zelo", "(eu) zelo", "saga", "avó", "avô" e "suga"), que se reduzem a cinco quando são seguidas por consoante nasal - /i/, /e/, /a/, /o/, /u/ (exemplos: /ˈmiN.ta/, /ˈmeN.ta/, /ˈmaN.ta/, /ˈkoN.pri/ e /ˈkuN.pri/ para "minta", "menta", "manta", "compre" e "cumpre").

Quadro 2: Fonemas vocálicos do português em posição tônica

	Anteriores	Central	Posteriores
Altas	/i/		/u/
Médias Altas	/e/		/o/
Médias Baixas	/ɛ/		/ɔ/
Baixa		/a/	

Fonte: A autora com base em Câmara Jr. (1970).

Quadro 3: Fonemas vocálicos do português em posição tônica seguidos por nasal

	Anteriores	**Central**	**Posteriores**
Altas	/i/		/u/
Médias Altas	/e/		/o/
Baixa		/a/	

Fonte: A autora com base em Câmara Jr. (1970).

Essas últimas cinco vogais também são mantidas quando se localizam em posição átona pretônica (exemplos: /iˈɾa/, /seˈɾa/, /aˈtoɾ/, /oˈpoɾ/ e /uˈzaɾ/ para "irá", "será", "ator", "opor" e "usar"). Dentre as possíveis realizações fonéticas, Cristófaro-Silva (2014) afirma que:

> O que podemos concluir enquanto generalização é que todos os dialetos do português brasileiro apresentam [i,e,a,o,u] em posição pretônica. Todos os falantes também apresentam as vogais [ɛ,ɔ] em posição pretônica em formas derivadas com os sufixos '-mente, -inh, -zinh, -íssim' cujos radicais apresentam as vogais tônicas [ɛ,ɔ] [...]. O que é específico de cada dialeto (ou mesmo idioleto) é a distribuição de [ɛ,ɔ] em posição pretônica em contextos que não apresentam estes sufixos. (p. 84)

Assim, a posição pretônica permite a produção das sete vogais do português, mas comporta cinco fonemas, ou seja, nas localidades em que as vogais médias altas aparecem na pretônica, as médias baixas não estão presentes nesta posição; nas localidades em que as médias baixas estão na pretônica, as médias altas não são evidenciadas.

Quadro 4: Fonemas vocálicos do português em posição pretônica

	Anteriores	**Central**	**Posteriores**
Altas	/i/		/u/
Médias Altas	/e/		/o/
Baixa		/a/	

Fonte: A autora com base em Câmara Jr. (1970).

Com relação às outras posições átonas, o número de vogais é ainda mais reduzido. Há quatro fonemas em posição postônica não-final - /i/, /e/, /a/, /u/ (exemplos: /ˈgɾa.fi.ku/, /ˈtɾa.fe.gu/, /ˈa.ba.ku/, /ˈpɛ.ɾu.la/ e /ˈta.bu.la/ para "gráfico", "tráfego", "ábaco", "pérola" e "tábula"), resultado da neutralização entre /o/ e /u/.

Para Cristófaro-Silva (2014), o grau de formalidade implica em diferenças na produção desses segmentos. Em estilo formal, a maioria das variedades utilizam

cinco vogais - [i, e, a, o, u][7]. No entanto, em estilo informal, ocorre a redução de [o] à vogal [ʊ], por isso, há neutralização entre /o/ e /u/ nessa posição. As vogais [i] e [a] também podem ser reduzidas, tornando-se [ɪ] e [ə] respectivamente.

Quadro 5: Fonemas vocálicos do português em posição postônica não-final

	Anteriores	**Central**	**Posteriores**
Altas	/i/		/u/
Média Alta	/e/		
Baixa		/a/	

Fonte: A autora com base em Câmara Jr. (1970).

Na posição postônica final, há três fonemas - /i/, /a/, /u/ (exemplos: /ˈa.mi/, /ˈa.ma/ e /ˈa.mu/ para "ame", "ama" e "amo"), em virtude da neutralização entre /e/ e /i/ e entre /o/ e /u/. Na descrição fonética realizada por Cristófaro-Silva (2014), há dois possíveis sistemas sonoros de postônicas finais. No primeiro, podem ser produzidas quatro vogais - [i, e, a, o]. Entretanto, são utilizadas apenas três vogais reduzidas - [ɪ, ə, ʊ] - pela maioria dos falantes brasileiros. Conforme Viera (2002), em um estudo sobre as vogais médias postônicas do português, no Rio Grande do Sul, há mais produção dessas vogais como [i, u], no estado de Santa Catarina, há um comportamento neutro com relação à elevação e à preservação das vogais médias, enquanto o estado do Paraná é o que mais mantém as vogais como [e, o], o que indica que a variável geográfica é relevante para a produção dessas vogais no Sul do Brasil.

Quadro 6: Fonemas vocálicos do português em posição postônica final

	Anteriores	**Central**	**Posteriores**
Altas	/i/		/u/
Baixa		/a/	

Fonte: A autora com base em Câmara Jr. (1970).

[7] Cristófaro-Silva (2014) também menciona a existência de variedades do português brasileiro que utilizam as sete vogais nessa posição - [i, e, ɛ, a, ɔ, o, u]. Silva (2011) analisou a produção de vogais postônicas não-finais na cidade de Sapé, na Paraíba. O estudo demonstrou que, nessa posição, tende a ocorrer mais a abertura das vogais médias do que o alçamento. Também verificou que esse processo é motivado pela existência de vogal tônica aberta. Por exemplo, as palavras "cócega" e "cócora" são produzidas como [ˈkɔ.sɛ.gə] e [ˈkɔ.kɔ.ɾə] respectivamente. Para mais informações, conferir Silva (2011).

Como consequência dessas diferenças entre os sistemas fonológicos, os aprendizes brasileiros de espanhol podem realizar alguns fenômenos fonéticos, ou seja, transferir algumas formas de pronúncia do português para sua produção oral em espanhol. Por exemplo, a nasalização de vogais acontece de forma distinta em ambos os idiomas: no português, nasaliza-se quase toda vogal que está em contato com consoante nasal (Câmara Jr., 1970)[8], já em espanhol, esse fenômeno acontece de forma menos frequente, pois se nasaliza uma vogal cujo único apoio sonoro seja uma consoante nasal (Quilis, 1997)[9]. Portanto, considerando que brasileiros nasalizam um número maior de vogais no português, há uma tendência a fazerem o mesmo na produção em espanhol (Brisolara, 2016a; Brisolara; Machry da Silva, 2020).

Outro fenômeno recorrente sobre as vogais na aquisição do espanhol por brasileiros é a abertura das vogais médias. Conforme descrito anteriormente, o espanhol não possui os fonemas /ɛ/ e /ɔ/, somente /e/ e /o/, ainda que possa ter uma pronúncia levemente mais aberta em determinados vocábulos (Quilis, 1993). Assim, por causa dessa diferença, o aprendiz brasileiro tende a utilizar as quatro vogais médias da mesma forma que usa em português, mesmo que a abertura não ocorra igualmente nas duas línguas.

2.2.2 Sistemas consonantais do espanhol e do português

O sistema fonológico consonantal do espanhol apresenta diferentes configurações a depender, naturalmente, da localização geográfica dos falantes. Com base em Hualde (2014), adotamos o seguinte quadro:

[8] Câmara Jr. (1970) promove uma distinção entre a “nasalação fonética”, na qual determinado som vocálico apenas assimila a característica nasal da consoante sequente (exemplos do autor: [ˈã.nʊ] e [ˈtẽ.mə] para "ano" e "tema") e a “nasalação fonológica”, na qual a nasalidade motiva o caráter distintivo (exemplos do autor: [ˈʒũ.tə] e [ˈʒu.tə] para "junta" e "juta").

[9] Segundo Ramírez (2003), a nasalização é mais intensa e frequente no espanhol das Antilhas e pode influenciar a pronúncia de todas as vogais de uma palavra que tenha consoante nasal no Caribe. Há também, no espanhol dominicano e porto-riquenho, a possibilidade de apagar a consoante nasal e deixar toda a nasalidade na vogal que lhe antecede. Já no México, esse mesmo caso é frequente entre falantes de "baixa cultura”, segundo a autora.

Quadro 7: Fonemas consonantais do espanhol[10]

	Bilabial	Labio-dental	Inter-dental	Dental	Alveolar	Pré--palatal	Palatal	Velar
Oclusivo	p b			t d				k g
Fricativo		f	(θ)		s	(ʒ)	ʝ	x
Africado						tʃ		
Nasal	m				n		ɲ	
Lateral					l		(ʎ)	
Vibrante Simples					ɾ			
Vibrante Múltipla					r			

Fonte: A autora com base em Hualde (2014).

Os fonemas oclusivos /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/, os fricativos /f/, /s/, /ʝ/ e /x/, os nasais /m/, /n/ e /ɲ/ e os líquidos /l/, /ɾ/ e /r/ ocorrem de forma semelhante nas diferentes variedades do espanhol. No entanto, existem algumas especificidades: o sistema consonantal da maior parte da Espanha peninsular não ocorre igualmente na Espanha insular, nem nos países hispanofalantes da América. Como exemplo disso, há a ocorrência do fonema /θ/ no espanhol peninsular, do fonema /ʎ/ no espanhol peninsular e em algumas variedades americanas e do fonema /ʒ/ no espanhol *rioplatense*.

Ao comparar todas essas unidades mencionadas com o sistema consonantal do português, percebe-se que existem, pelo menos, quinze fonemas comuns: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /s/, /ʒ/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/ e /ɾ/. Portanto, percebe-se que a maioria dos itens fonológicos consonantais são correspondentes, à exceção de /θ/, /ʝ/ e /tʃ/. Os fonemas /r/ e /x/ do espanhol não acontecem no português, mas os respectivos alofones [r] e [x] aparecem em determinadas variedades relacionando-se ao fonema /R/[11].

[10] Os três segmentos destacados entre parênteses não são comuns a todas variedades do espanhol: /θ/ ocorre somente no espanhol peninsular, /ʎ/ ocorre em algumas variedades peninsulares e americanas e, por último, /ʒ/ ocorre no espanhol argentino (Hualde, 2014). Cabe salientar que o fonema /ʒ/ também ocorre no Uruguai.

[11] O fonema /R/ apresenta diversos alofones no português: [x], [χ], [ɦ], [ɾ], [r] (Monaretto, 2009; Pereira, 2023). Essa intensa variação ocorre por fatores linguísticos, como a posição do segmento na sílaba e na palavra, e extralinguísticos, como a colonização europeia que ocorreu em diversas regiões, em especial, na região Sul do Brasil.

Uma questão que se interpõe é que alguns dos fonemas consonantais do espanhol não ocorrem nos mesmos contextos, nem possuem as mesmas realizações sonoras do português. Por isso, faz-se necessário apresentar as particularidades dos sistemas fonético-fonológicos do espanhol e do português.

Ainda que todas as oclusivas sejam comuns a ambos os idiomas, na realização fonética elas apresentam diferenças. Os fonemas /b/, /d/ e /g/ do espanhol podem ser realizados como os sons oclusivos [b], [d] e [g], bem como os sons fricativos[12] [β], [ð] e [ɣ] em posição pós-nuclear[13] (Quilis, 1997). Por exemplo, as palavras *abdicar* (“abdicar”), *admirar* (“admirar”) e *dogma* (“dogma”) podem ser pronunciadas com sons oclusivos: [ab.diˈkaɾ], [ad.miˈɾaɾ] e [ˈdog.ma] e com os sons fricativos/aproximantes: [aβ.diˈkaɾ], [að.miˈɾaɾ] e [ˈdoɣ.ma]. Essa variação fônica não acontece em português, visto que essas unidades se mantêm como oclusivas[14] em qualquer contexto, assim, os aprendizes precisam adicionar esses três sons fricativos ao produzirem esses fonemas no espanhol.

Além disso, existem outras diferenças no emprego das fricativas. Um aprendiz que opta pela aquisição da variedade peninsular, precisa adquirir o fonema /θ/, enquanto os que optam por outras variedades não[15]. Em contrapartida, o fonema /ʝ/ ocorre na maior parte das variedades, portanto, também deve ser adquirido conforme a necessidade de uso.

Outro ponto sobre essa classe de sons é que se faz necessário a percepção do alofone [s] como realização majoritária do fonema /s/. No entanto, encontra-se, em determinadas variedades, a sonorização de /s/ em posição pós-nuclear quando é seguida por segmento sonoro. Por conseguinte, essa assimilação resulta na produção do alofone [z], mas é preciso que o aluno saiba que o grau de vozeamento em espanhol é bem menor do que no português. Os fenômenos de aspiração e

---

[12] Os sons [β], [ð] e [ɣ], classificados como fricativos por Quilis (1997), podem ser chamados de aproximantes por autores como Hualde *et al.* (2010) e Hualde (2014). Esse termo é utilizado no sentido de que o estreitamento realizado na produção do som gera somente uma aproximação entre os articuladores, não sendo suficiente para produzir uma fricção entre eles (Hualde, 2014).

[13] Quilis (1997) denomina como “pós-nuclear” um determinado segmento encontrado após o núcleo vocálico da sílaba, ou seja, é um sinônimo para “coda” ou, ainda, “pós-vocálico”. Da mesma forma, “pré-nuclear” é a posição anterior ao núcleo vocálico, isto é, o “ataque” ou “onset” da sílaba.

[14] Nos contextos em que <d> antecede <i> ou que esta consoante encontra-se em posição pós-nuclear, a produção pode tornar-se africada, como [ˈdʒi.ə] e [a.dʒi.kiˈɾiɾ] para “dia” e “adquirir”. O mesmo sucede quando <t> ocorre nesses contextos, como [ˈtʃi.ə] e [a.tʃi.mosˈfɛ.ɾə] para “tia” e “atmosfera”.

[15] Nas variedades em que o *seseo* é predominante, não há distinção entre /s/ e /θ/ porque esse segundo fonema não é utilizado (Quilis, 1997). Por isso, não é necessário que o aprendiz adquira a produção do alofone [θ].

apagamento de /s/ são frequentes em algumas regiões, como no Caribe e na Andaluzia, originando, por exemplo, [ma.hoˈme.no] para *más o menos* (“mais ou menos”) (Hualde *et al.*, 2010).

O uso dos fonemas /ʒ/ e /x/ e de seus respectivos alofones distingue-se da ocorrência de [ʒ] e [x] em português. Os contextos nos quais [ʒ] aparece em português, a saber, com <j> e com <g> seguido de <e> e <i>, correspondem, em espanhol, ao [x]. Por isso, palavras como *jefa* (“chefa”) e *gitano* (“cigano”) pronunciam-se como [ˈxe.fa] e [xiˈta.no] respectivamente.

Nas variedades do espanhol em que há a ocorrência de /ʒ/, os alofones [ʒ] e [ʃ] competem pelos seguintes contextos: quando aparece o dígrafo <ll> (exemplos: [ˈka.ʒe] ou [ˈka.ʃe] para *calle* “rua”); e, quando <y> antecede uma vogal na mesma sílaba (exemplos: [ʒo] ou [ʃo] para *yo* “eu”). Esse fenômeno típico do falar *rioplatense* chama-se *žeísmo* (Hualde *et al.*, 2010).

Outra diferença entre os sistemas é a ocorrência da africada surda. Enquanto [tʃ] é apenas um alofone de /t/ no português (exemplos: [ˈtʃi.ə] ou [ˈti.ə] para “tia”), essa africada é distintiva em espanhol, como é possível perceber em [ˈtʃi.a] e [ˈti.a] para *chía* (“chia”) e *tía* (“tia”) respectivamente. Além disso, esse segmento aparece sempre que há o dígrafo <ch> e, não, o grafema <t> como ocorre no português.

As consoantes nasais mantêm-se sem alterações alofônicas em posição pré-nuclear em espanhol (exemplos: [ˈma.la], [ˈno.ta] e [ˈɲo.ki] para *mala* “mala”*, nota* “nota” e *ñoqui* “nhoque” respectivamente), o que também pode ser verificado em português (exemplos: [ˈma.lə], [ˈnɔ.tə] e [ˈɲɔ.kɪ] para "mala", "nota" e "nhoque" respectivamente). Entretanto, a posição pós-nuclear favorece a aparição do arquifonema nasal /N/ nas duas línguas (Câmara Jr., 1970; Quilis, 1997), visto que esse contexto é influenciado pela sílaba que o sucede. A utilização desse arquifonema indica que existe uma neutralização entre vários segmentos nasais naquela posição. Por conseguinte, é possível encontrar ocorrências nas quais a consoante nasal pós-nuclear assimila o ponto de articulação da consoante seguinte - como [ˈmãŋ.ga] e [ãmʲˈfi.βjo] para *manga* (“manga”) e *anfibio* (“anfíbio”) em espanhol e os correspondentes [ˈmãŋ.ga] e [ãmʲˈfi.βi.ʊ] para "manga" e "anfíbio" em português[16].

[16] Ainda que as transcrições sejam iguais, a nasalização de vogais tem maior intensidade no português do que no espanhol, conforme apontam estudos de percepção e produção de segmentos vocálicos nasalizados (Herrero de Haro, 2011; Brisolara; Matzenauer, 2018; Brisolara; Matzenauer; Seara, 2019).

No que concerne ao uso das consoantes laterais, é preciso que o aprendiz reconheça que, em posição pré-nuclear, o fonema /l/ mantém-se de forma semelhante em ambas as línguas (exemplos: [a.reˈglaɾ], [luˈnaɾ] e [soˈlaɾ] para *arreglar* “arrumar”*, lunar* “lunar” e *solar* “solar”). Se o estudante pretende adquirir alguma variedade hispânica em que ocorre o *lleísmo*, também precisará, além de perceber, produzir o fonema /ʎ/. O alofone [ʎ] aparece quando há o dígrafo <ll> nas variedades *lleístas* (exemplo: [ʎeˈgaɾ] e [ˈpo.ʎo] para *llegar* “chegar” e *pollo* “frango”) (Hualde *et al.*, 2010).

Em posição pós-nuclear, o alofone [l] também mantém-se sem alterações quando é sucedido por vogal, pausa ou consoante que não seja interdental, dental ou palatal no espanhol. Caso seja seguido por uma consoante que tenha algum desses três pontos, ocorre a assimilação dessa articulação. Por isso, [l] pode tornar-se a interdental [l̪] (exemplo: [reˈal̪.θa] para *realza* “realça”)[17], a dental [l̪] (exemplo: [ˈmol̪.de] para *molde* “fôrma”) ou a palatal [lʲ] (exemplo: [kolʲˈtʃon] para *colchón* “colchão”) (Quilis, 1997; Hualde *et al*., 2010).

Quanto às vibrantes, o espanhol possui dois fonemas, a saber, a vibrante múltipla /r/ e a vibrante simples /ɾ/ e seus respectivos alofones são [r] e [ɾ]. O primeiro deles acontece em três contextos possíveis: quando <r> está ao começo de palavra (exemplo: [ˈro.pa] para *ropa* “roupa”); quando <r> está, dentro da palavra, antecedido por <n>, <s> ou <l> (exemplos: [sonˈri.sa], [is.ra.eˈli], [milˈra.ʒas] para *sonrisa* “sorriso”*, israelí* “israelita” e *milrayas* “listrado”); e, quando há o dígrafo <rr> (exemplo: [naˈraɾ] para *narrar* “narrar”) (Hualde *et al.*, 2010). Vale salientar que alguns falantes de português já possuem esse alofone em seu próprio inventário linguístico, entretanto, os que não o possuem, precisam adquirir para usá-lo em espanhol.

A vibrante simples é um alofone comum ao português e ao espanhol e, inclusive, aparecem nos mesmos contextos: quando <r> encontra-se entre vogais (exemplo: [ˈmi.ɾa] para *mira* “olha”) e quando acompanha outra consoante em posição pré-nuclear (exemplo: [ˈkɾe.ma] para *crema* “creme”) (Hualde *et al.*, 2010). Na posição pós-nuclear, existe o arquifonema /R/ que representa a neutralização entre /r/ e /ɾ/ (Quilis, 1997). A partir disso, o uso dos alofones é variável (exemplos:

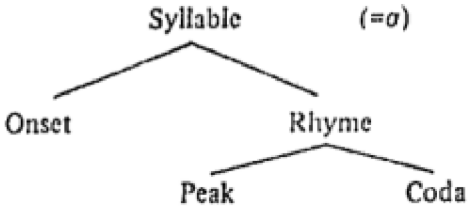
[17] Essa assimilação só acontece, logicamente, nas variedades hispânicas em que há o fonema interdental /θ/. Nas variedades que utilizam o fonema /s/ nesse contexto, a produção da lateral mantém-se alveolar, como [reˈalsa] para *realza* (“realça”).

[ˈnor.ma] ou [ˈnor.ma] para *norma* “norma”), podendo ser motivado, até mesmo, por fins estilísticos da fala. Há algumas variedades que utilizam o alofone retroflexo [ɻ] em posição pós-nuclear, como [ˈnoɻ.ma] para *norma* (“norma”) (Hualde, 2014).

2.2.3 A sílaba e o acento em espanhol e português

A aplicação do acento está intimamente ligada à sílaba tanto em espanhol como em português, por isso, começaremos pela descrição das estruturas silábicas nesses idiomas. Segundo Selkirk (1982), o molde silábico é constituído em camadas: na primeira delas encontram-se o Ataque (*Onset*)[18] e a Rima (*Rhyme*); na segunda camada, a Rima divide-se em Núcleo (*Peak*) e em Coda (*Coda*). Nessas línguas, a única posição silábica que deve ser obrigatoriamente ocupada é o Núcleo.

Figura 1: Molde silábico segundo Selkirk (1982)



Fonte: Selkirk (1982) (Adaptado).

As posições de ataque e de coda podem ser classificadas em simples ou complexas. Quando somente um segmento está ocupando essas determinadas posições, denomina-se como simples, por exemplo, existe o ataque simples [m], o núcleo [a] e a coda simples [l] em [mal] para *mal* (“mal”). Quando há dois segmentos, denomina-se como complexo(a): há o ataque complexo [gɾ] em [gris] para *gris* (“cinza”) e a coda complexa [ns] em [ins.taˈlaɾ] para *instalar* (“instalar”).

No espanhol, os únicos segmentos que podem ocupar o núcleo são as vogais. Já o ataque pode ser ocupado por todos os segmentos consonantais, com uma exceção: [ɾ] só aparece no ataque no meio da palavra, ou seja, em posição de ataque medial (Quilis, 1997). Essas características também se repetem no português (Câmara Jr., 1970), além de que os sons [ɲ] e [ʎ], em posição pré-nuclear ao início da palavra, aparecem somente em empréstimos (Monaretto; Quednau; Hora, 2014).

[18] O que se denominou anteriormente nesse texto como “posição pré-nuclear”, aqui, equivale à posição de Ataque. Da mesma forma, a “posição pós-nuclear” equivale à posição de Coda.

Em posição de coda, o número de segmentos que podem aparecer é menor. Assim, em ambas as línguas, é possível encontrar os arquifonemas /S/, /N/, /R/ e o fonema /l/ (Quilis, 1997; Câmara Jr., 1970). Aliás, as semivogais também podem ocupar as posições de coda e de ataque. Esses segmentos são alofones dos fonemas vocálicos /i/ e /u/ quando formam ditongos ou tritongos com o núcleo silábico[19]. Já o hiato se dá quando um núcleo silábico sucede outro, como em [ˈbe.o] para *veo* (“vejo”) no espanhol e em [vo'aɾ] para “voar” no português.

Em espanhol, quando esses sons antecedem o núcleo, são chamados de *semiconsonantes* e são representados como [j] e [w], conforme ocorre nos ditongos crescentes em [ˈmjɛr.ko.les] e [ˈbwe.no] para *miércoles* (“quarta-feira”) e *bueno* (“bom”). No segundo caso, quando sucedem o núcleo, eles são denominados *semivocales* e são representados como [ɪ] e [ʊ][20], por exemplo, nos ditongos decrescentes em [ˈaɪ̯.re] e [ˈdeʊ̯.ða] para *aire* (“ar”) e *deuda* (“dívida”) (Milan; Kluge, 2020). Segundo Câmara Jr. (1970), esses alofones também ocorrem no português, tal qual exemplifica com as palavras “sei” e “seu”, ou seja, [ˈseɪ̯] e [ˈseʊ̯].

Milan e Kluge (2020) também discutem as construções silábicas possíveis em português e em espanhol. As configurações comuns às duas línguas são V, VC, VCC, CV, CVC, CVCC, CCV, CCVC, CCVCC, VV, CVV, CCVV e CCVVC, como podemos ver, a seguir, no Quadro 8.

[19] Há ditongos em [paɪ̯ˈsa.xe] e [ˈaʊ̯.la] para *paisaje* (“paisagem”) e *aula* (“aula”) no espanhol e em [ˈleɪ̯] e [kaˈkaʊ̯] para “lei” e “cacau” no português. Do mesmo modo, há tritongos em [ãn'sjaɪ̯s] para *ansiáis* (“anseais”) no espanhol e em [uruˈgwaɪ̯] para “Uruguai” no português.

[20] Essa é a representação adotada por Milan e Kluge (2020). Neste texto, transcrevemos foneticamente as semivogais como [i̯] e [u̯], baseando-nos em Quilis (1997).

Quadro 8: Padrões silábicos comuns ao espanhol e ao português[21]

Padrão silábico	Exemplo em espanhol	Exemplo em português
V	[**i**] *y* (conj.) (“e”)	[**a**] “há”
VC	[**iɾ**] *ir* (“ir”)	[**iɾ**] “ir”
VCC	[**ins**.pekˈtoɾ] *inspector* (“inspetor”)	[**ũns**] “uns”[22]
CV	[**mi**] *mi* (“meu”)	[**ma**] “má”
CVC	[**red**] *red* (“rede”)	[**seɾ**] “ser”
CVCC	[**kons**ˈtaɾ] *constar* (“constar”)	[**bẽns**] “bens”
CCV	[ˈo.**tra**] *otra* (“outra”)	[**kɾu**] “cru”
CCVC	[ˈ**gran**.de] *grande* (“grande”)	[**tɾaz**] ~ [**tras**] “traz”
CCVCC	[**trans**ˈmi.te] *transmite* (“transmite”)	[**tɾẽns**] “trens”
VV	[**oi̯**] *hoy* (“hoje”)	[**eu̯**] “eu”
CVV	[**boi̯**] *voy* (“vou”)	[**mɔi̯**] “mói”
CCVV	[**fraj̯**] *fray* (“frade”)	[**bɾeu̯**] “breu”
CCVVC	[aˈ**braj̯s**] *abráis* (“abrais”)	[aˈ**traj̯s**] “atrais”

Fonte: A autora com base em Milan e Kluge (2020).

Há outras cinco configurações silábicas ocorrentes no espanhol, conforme apresentamos no Quadro 9: VVC, CVVC, CVVV, CVVVC e CCVVVC. A seguir, realizamos uma problematização com exemplos do português pois, a depender da linha teórica adotada, essas sílabas podem ser descritas de outras formas.

Quadro 9: Padrões silábicos não comuns ao espanhol e ao português

Padrão silábico	Exemplo em espanhol	Exemplo em português
VVC	[**ai̯s**ˈlaɾ] *aislar* (“isolar”)	-
CVVC	[**bjen**] *bien* (“bem”)	-
CVVV	[**bwei̯**] *buey* (“boi”)	-
CVVVC	[akˈ**twai̯s**] *actuáis* (“atuais”)	-
CCVVVC	[**kɾjai̯s**] *criáis* (“criais”)	-

Fonte: A autora com base em Milan e Kluge (2020).

[21] As sílabas destacadas em negrito são representativas dos padrões silábicos.

[22] Para os autores que defendem a presença de uma consoante nasal promovendo a nasalização da vogal, as estruturas silábicas de “uns”, “bens” e “trens” são VCC, CVCC e CCVCC respectivamente. Já na visão de autores que não reconhecem a integralidade dessa consoante nasal, as estruturas dos exemplos são VC, CVC e CCVC. Para mais informações sobre vogais nasais, ver seção específica no capítulo “O sistema vocálico do português”, de Battisti e Vieira (2014).

No português, é possível encontrar palavras como “eis” e “cais” que, a princípio, encaixam-se nos padrões VVC e CVVC. Entretanto, conforme discutem Milan e Kluge (2020), a semivogal, se considerada como vogal, deve ser descrita como V’, assim, os padrões silábicos desses exemplos seriam VV’C e CVV’C respectivamente. Se classificada como consoante, os padrões seriam VCC e CVCC respectivamente.

No caso dos tritongos encontrados nas estruturas CVVV e CVVVC, a discussão torna-se ainda mais profunda. Se considerarmos os exemplos “Paraguai” e “quais”, além das diferentes interpretações sobre as semivogais, encontraremos diferentes análises sobre as sequências <gu> e <qu>. Sobre a formação dessas sequências, Collischonn (2014) afirma que se trata de “[...] um segmento consonantal com articulação secundária vocálica, em outros termos, um segmento complexo”. A partir dessa ideia de segmento complexo, Milan e Kluge (2020) consideram que essas sequências são consoantes velares labializadas, portanto, os padrões seriam CVV’ (ou CVC) e CVV’C (ou CVCC) respectivamente.

Em relação à estrutura silábica CCVVVC, as autoras não apresentam discussão, porque não há exemplo a ser problematizado. A palavra “criais” existe no português, no entanto, ela é dissílaba: [kɾiˈa̯is], com isso, não corresponde a esse padrão mencionado.

No que tange às sílabas em que duas consoantes formam um ataque complexo, o encontro é classificado como tautossilábico, por exemplo, [pl] e [kɾ] em [ˈpla.no] e [kɾeˈaɾ] para *plano* (“plano”) e *crear* (“criar”) no espanhol e em [ˈpla.kə] e [ˈkɾa.vʊ] para “placa” e “cravo” em português. Quando o encontro consonantal acontece entre uma coda e um ataque, classifica-se como heterossilábico, por exemplo, [kt] e [bt] em [akˈtwaɾ] e [ob.teˈneɾ] para *actuar* (“atuar”) e *obtener* (“obter”). Com essas mesmas sequências consonantais, em português, as palavras “pacto” e “obter” podem ser produzidas como [ˈpak.tʊ ~ ˈpa.ki.tʊ] e [obˈter ~ o.biˈteɾ].

Especificamente neste último contexto, os aprendizes brasileiros tendem a fazer uma ressilabação através da epêntese de uma vogal, assim, desfazendo as codas que não são comuns no português (Brisolara; Costa, 2013; Prietsch, 2022; Prietsch; Brisolara, 2022). Assim, podem produzir *[a.kiˈtwaɾ] e *[o.bi.teˈneɾ] para *actuar* (“atuar”) e *obtener* (“obter”). A epêntese vocálica surge, nesses casos, para criar uma boa formação da sílaba, mas ela não é obrigatória, pois há algumas

palavras com consoante obstruinte em coda que não sofrem esse processo em razão do Afrouxamento da Condição de Coda (Bisol, 1999 *apud* Prietsch, 2022).

A partir da descrição realizada sobre sílaba, descrevemos o acento. O acento da palavra pode ser identificado através da proeminência de uma sílaba em comparação à outra (Milan; Kluge, 2020), ou seja, de um maior pico de intensidade na sua realização. A exemplo disso, na palavra [ˈma.pa], a sílaba [ma] é mais proeminente do que a sílaba [pa]; com isso, [ma] é a sílaba acentuada da palavra *mapa* (“mapa”). Por isso as palavras com mais de uma sílaba e algumas palavras monossilábicas são descritas com o símbolo ˈ - ele indica justamente qual é a sílaba tônica. Chama-se tônica a sílaba que é acentuada e átona a sílaba que não é acentuada, mesmo nas palavras não acentuadas ortograficamente.

Como o acento pode dar-se em qualquer uma das três últimas sílabas no português e no espanhol, comumente classificam-se as palavras segundo a condição das três janelas. Quando o acento ocorre na última sílaba, a palavra é oxítona - *aguda*; na penúltima sílaba, a palavra é paroxítona - *grave* ou *llana*; e na antepenúltima sílaba, a palavra é proparoxítona - *esdrújula*.

Especificamente em espanhol, há outras possibilidades além das três janelas, como ocorre com as palavras *sobresdrújulas* ou pré-proparoxítonas, nas quais o acento recai em alguma sílaba anterior à antepenúltima. As palavras [ˈfa.sil.ˌmẽn.te][23] e [ˈti.mi.ða.ˌmẽn.te] para *fácilmente* (“facilmente”) e *tímidamente* (“timidamente”) são pré-proparoxítonas (Milan; Kluge, 2020).

A partir da exposição feita anteriormente sobre os segmentos vocálicos, os segmentos consonantais, a sílaba e o acento em espanhol e em português, cabe exemplificar quais são as principais dificuldades dos brasileiros aprendizes de espanhol. Por isso, na seção 2.2.4 são apresentadas as causas de algumas das transferências realizadas por estudantes brasileiros ao utilizarem a língua espanhola.

[23] Conforme a *Real Academia Española* (2011), palavras terminadas em *-mente* constituem uma exceção com relação à acentuação, já que possuem duas sílabas tônicas, ou seja, a do adjetivo base e a da terminação.

2.2.4 Principais dificuldades na aquisição do sistema fonético-fonológico do espanhol por brasileiros

Na seção dedicada à descrição dos sistemas vocálicos, foram mencionadas duas dificuldades apresentadas no processo de aquisição de espanhol por brasileiros: a nasalização e a abertura das vogais médias. No entanto, também existem outros fenômenos fonéticos na produção das vogais do espanhol motivados por transferências da língua materna, como a harmonia, a neutralização das átonas finais e o alongamento.

No primeiro desses fenômenos supracitados, que é comum ao português e espanhol, a diferença está na quantidade de contextos. Assim, tendem a ocorrer vogais nasalizadas em português: (1) quando uma vogal é antecedida e seguida por consoante nasal na mesma ou na próxima sílaba (exemplos: [ˈmẽ.tʃɪ] e [ˈmã.ɲa] para “mente” e “manha”); (2) quando uma vogal é travada por coda nasal e é precedida por consoante não nasal (exemplo: [ˈkã.tə] para “canta”); (3) quando uma vogal é travada por coda nasal e é precedida por silêncio, ou seja, está em início absoluto (exemplo: [ˈã.tʃɪs] para “antes”); (4) quando uma vogal tem contato com uma consoante nasal no ataque da sílaba seguinte (exemplo: [ˈkã.mə] para “cama”) (Brisolara, 2016a). Já no espanhol, nasalizam-se vogais que estejam apenas nos contextos descritos em (1) e (3): [ˈmẽn.te], [ˈmã.no] e [ˈãn.tes] para *mente* (“mente”)*, mano* (“mão”) e *antes* (“antes”) (Quilis, 1997). Portanto, existe a tendência de que o estudante brasileiro produza mais nasalizações em espanhol do que normalmente ocorre nessa língua, visto que existe um número maior de contextos de aplicação desse fenômeno no português.

Em relação à abertura das vogais médias, a diferença é fonológica: /ɛ/ e /ɔ/ são fonemas somente no português. No espanhol, as vogais médias-baixas são alofones de /e/ e /o/ e tendem a aparecer em contextos específicos, conforme descrevemos no Quadro 10.

Quadro 10: Contextos de ocorrência das vogais [ɛ] e [ɔ] em espanhol

Contexto	**Ocorrência da vogal [ɛ]**	**Ocorrência da vogal [ɔ]**
Quando é antecedida ou sucedida por consoante vibrante	Sem travamento por <d>, <m>, <n>, <s>, <x> ou, ainda, <z>: [ˈpɛ.ro] para *perro* (“cachorro”) [ˈrɛ.gla] para *regla* (“regra”)	Independente de travamento: [ˈgɔ.ra] para *gorra* (“boné”) [ˈrɔ.ka] para *roca* (“rocha”)
Quando é sucedida pelo som [x], em palavras com <j> ou <g>	[oˈβɛ.xa] para *oveja* (“ovelha”) [koˈlɛ.xjo] para *colegio* (“colégio”)	[ˈɔ.xa] para *hoja* (“folha”) [es.kɔˈxeɾ] para *escoger* (“escolher”)
Quando está em ditongo	No ditongo <ei>: [ˈpɛi̯.ne] para *peine* (“pente”) [aˈsɛi̯.te] para *aceite* (“azeite”)	Nos ditongos <oi> e <oy>: [eˈrɔi̯.ko] para *heroico* (“heroico”) [ˈdɔi̯] para *doy* (“dou”)
Quando está em sílaba travada	Sem travamento por <d>, <m>, <n>, <s>, <z> ou <x> quando soa como [ɣs]: [ˈbɛɾ.de] para *verde* (“verde”) [ˈbɛl.ga] para *belga* (“belga”)	Independente de travamento: [ˈdɔg.ma] para *dogma* (“dogma”) [raˈsɔn] para *razón* (“razão”)
Quando está em posição tônica	Não se aplica.	Antecedida por <a> e sucedida por <r> ou <l>: [aˈɔ.ɾa] para *ahora* (“agora”) [laˈɔ.la] para *la ola* (“a onda”)

Fonte: A autora com base em Brisolara (2014).

Além disso, também existe outra diferenciação fonética, pois a intensidade da abertura no espanhol não é tão grande quanto no português (Brisolara, 2014a). Com isso, a percepção da abertura também pode distinguir-se em ambas línguas: um aprendiz acostumado com o grau de abertura das vogais médias-baixas do português pode não perceber esses sons quando produzidos em espanhol.

Os fenômenos fonéticos de harmonização vocálica e neutralização das átonas finais relacionam-se diretamente ao fato de que os segmentos vocálicos em português tendem a sofrer variação conforme a posição na palavra, enquanto que, no espanhol, as vogais mantém-se praticamente iguais em qualquer sílaba da palavra. No processo de harmonia, uma vogal média em posição pretônica tende a ser produzida como alta por influência de uma vogal alta em posição tônica (Brisolara, 2014a). Por isso, palavras como “pedido” e “cobiça” podem ser produzidas como [piˈdʒi.dʊ] e [ku'bi.sə] em português. No entanto, em espanhol, esse fenômeno não ocorre, então os aprendizes que produzem essa transferência estarão usando uma forma não recorrente na língua.

Já a neutralização das vogais átonas finais refere-se a um processo extremamente comum no português que é a redução ocorrida em posição átona

final, resultando no sistema de três vogais: /i/, /a/ e /u/ (Câmara Jr., 1970). Como mencionado anteriormente, as vogais do espanhol seguem a tendência de manterem-se sem grandes alterações fônicas, pois, segundo Brisolara (2014a) com base em Ramírez (2003), as vogais médias altas podem sofrer um relaxamento articulatório sem transformarem-se em vogais altas. Além disso, não é um fenômeno categórico no espanhol quando comparado ao português, ocorrendo somente em áreas restritas[24]. Por exemplo, no português, [ˈsiz.nɪ], [ˈma.lə] e [ˈga.tʊ] para "cisne", "mala" e "gato" e, em espanhol, [ˈsis.ne], [ˈma.la] e [ˈga.to] para *cisne* (“cisne”), *mala* (“mala”) e *gato* (“gato”).

Outro fenômeno apresentado na produção oral em espanhol por aprendizes brasileiros é, conforme Blank e Motta-Avila (2020), baseando-se em Massip (1999), o alongamento das vogais tônicas e dos ditongos crescentes. Brisolara (2014a) também salienta que a duração da vogal tônica em espanhol é menor em comparação ao português. Por conseguinte, essa duração igualmente é transferida para a língua estrangeira. Enquanto no espanhol, uma palavra como *parar* (“parar”) é pronunciada como [paˈɾaɾ], no português, “parar” seria pronunciada como [paˈɾa:ɾ] ou [paˈɾa:].

Além das vogais, a produção dos segmentos consonantais também pode apresentar transferências da língua materna para o espanhol. Dentre os fenômenos ocorridos com as consoantes, tratamos da palatalização de /t/ e /d/ antes da vogal /i/, da epêntese vocálica em encontros consonantais heterossilábicos, da vocalização de /l/ em coda e, por último, da produção de palavras heterotônicas.

Os fonemas /t/ e /d/ realizam-se como oclusivas dentais em espanhol, ou seja, como [t] e [d]. Não obstante, esses fonemas apresentam casos de alofonia no português, sendo produzidos como as africadas alveopalatais [tʃ] e [dʒ] diante de [i], ou [ɪ], e como [t] e [d] diante de todas as outras vogais. Consequentemente, os brasileiros tendem a palatalizar /t/ e /d/ em espanhol da mesma forma que o fazem em português quando não deveriam (Brisolara, 2014b)[25]. Silva (2023), em seu estudo com participantes brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira, encontrou, por exemplo, os seguintes casos de palatalização: [buˈtʃi.ɾo]

[24] Segundo Ramírez (2003), o processo de alçamento de /e/ e /o/ ocorre em falas populares e em zonas rurais e é favorecido quando é antecedido por uma consoante palatal anterior. Como exemplos, é possível encontrar [ˈle.tʃi] para *leche* (“leite”) e [ˈmu.tʃu] para *mucho* (“muito”).

[25] Cabe salientar que os segmentos [tʃ] e [dʒ] existem na língua espanhola, entretanto, eles não ocorrem nos mesmos contextos que no português, sendo [tʃ] alofone do fonema /tʃ/ e [dʒ] uma das possíveis pronúncias do fonema /ʝ/ (Hualde *et al.*, 2014).

e [kaˈdʒi.ɾa], quando deveriam ser, em espanhol, [buˈti.ɾo] e [kaˈdi.ɾa] para *butiro* (“manteiga”) e *cadira* (“cadeira”).

Outro fenômeno recorrente no português, e não característico do espanhol, é a epêntese de [i] em encontros consonantais heterossilábicos que tenham oclusivas, fricativas e nasais em posição de coda (Brisolara; Costa, 2013; Prietsch, 2022; Prietsch; Brisolara, 2022). A exemplo disso, palavras como *afgana* (“afegã”) e *columna* (“coluna”) tendem a ser produzidas por estudantes brasileiros como *[a.fiˈɣa.na] e *[koˈlu.mi.na], quando deveriam ser [afˈɣa.na] e [koˈlum.na] em espanhol.

O fonema /l/, ainda que seja comum aos idiomas, é realizado de maneiras diferentes quando está em posição de coda silábica. No espanhol, essa lateral assimila o ponto de articulação da consoante seguinte se esta for dental, palatal ou interdental; diante dos demais pontos, mantém-se alveolar. Da mesma forma, no português, a produção tende a ser vocalizada, tornando-se o segmento [w] (Brisolara; Machry da Silva, 2020). Em função disso, os aprendizes costumam falar [ˈaw.to] e [ˈpaw.ko] em vez de [ˈal̪.to] e [ˈpal.ko] para *alto* (“alto”) e *palco* (“palco”).

Além das transferências realizadas no nível segmental, as diferenças acentuais igualmente podem influenciar a fala de brasileiros ao produzirem palavras heterotônicas. Conforme descrevem Milan e Kluge (2020), existem palavras que são oxítonas no português e paroxítonas no espanhol, como é o caso de “metrô” [meˈtro] e *metro* (“metrô”) [ˈme.tro] respectivamente.

As autoras também mencionam a diferença no travamento da última sílaba que favorece o aparecimento do acento no espanhol, como em “tulipa” [tuˈli.pə] e *tulipán* (“tulipa”) [tu.liˈpan]. Igualmente tratam dos empréstimos que podem ser nativizados (adquirir regras da língua que os incorporam) ou naturalizados (manter-se sem alterações), como acontece com “atmosfera”, do grego *atmós + sphaïra,* [a.tʃi.mosˈfɛ.rə], que adquiriu o padrão acentual do português, e *atmósfera* (“atmosfera”) [atˈmos.fe.ɾa], que foi adicionado ao espanhol sem mudança acentual. Por último, discorrem sobre a interpretação dos encontros vocálicos em ambas as línguas: o português segue a tendência de formar hiatos e o espanhol de formar ditongos, como “elogio” [e.loˈʒi.ʊ] e *elogio* (“elogio”) [eˈlo.xjo] respectivamente. A partir disso, os brasileiros, geralmente, transferem o padrão acentual do português nesses casos, ainda que não seja o mesmo do espanhol.

Apresentadas as principais dificuldades encontradas pelos brasileiros na oralidade em espanhol, abordaremos, na próxima seção, um modelo de ensino comunicativo de pronúncia, visando o desenvolvimento dos aspectos fônicos dos estudantes através de uma perspectiva comunicativa. Também serão sumarizados, em seguida, vários estudos que utilizam a mesma proposta.

2.3 Ensino comunicativo de pronúncia

O ensino de pronúncia pautado no viés comunicativo remete ao trabalho com os aspectos fonético-fonológicos, tanto segmentais como suprassegmentais, de maneira integrada aos outros componentes da língua em situações didáticas similares à realidade comunicativa (Alves, 2012). Nesse sentido:

> [...] uma aula "sobre" pronúncia, isolada e desvinculada de qualquer aspecto comunicativo, pode representar pouco para o educando. **Deve ficar claro que todos os aspectos formais da L2, o que inclui evidentemente os detalhes fonético-fonológicos, devem ser ensinados em meio a um ambiente comunicativo e relevante.** É preciso atribuir importância ao significado daquilo que é dito. (Alves, 2012, p. 222) **[grifo nosso]**

Portanto, essa visão de ensino valoriza o exercício de união entre explicitação da forma e uso da língua de maneira equilibrada. Considerando esse pressuposto, o modelo de ensino comunicativo de pronúncia que adotamos nesse texto é constituído pelos cinco passos pedagógicos estabelecidos por Celce-Murcia *et al.* (2010), originalmente denominado *a Communicative Framework for Teaching Pronunciation* (*CFTP*)[26]. No *CFTP*, há a integração entre a caracterização e identificação dos recursos-alvo, a aquisição desses itens por parte dos aprendizes e, por fim, a utilização desses com fins estritamente comunicativos.

Cada um dos cinco passos tem funcionalidades e objetivos próprios para auxiliar no planejamento de atividades sobre oralidade em geral. A saber, as etapas são, assim, nomeadas: descrição e análise, discriminação auditiva, prática controlada, prática guiada e prática comunicativa. É importante salientar que a prática baseada nesse modelo deve ser adaptada aos fins pedagógicos, podendo, inclusive, modificar a estrutura principal. Caso contrário, seu uso seria igualmente mecanicista.

A fase de "descrição e análise" prioriza a consciência sensorial dos traços articulatórios com a finalidade de que os aprendizes possam perceber os fenômenos

[26] Uma estrutura comunicativa para o ensino de pronúncia.

linguísticos ocorrentes na LE. A "discriminação auditiva" baseia-se na ideia de que a produção dos segmentos está intimamente relacionada à capacidade de percepção dos sons. Portanto, esse segundo passo sugere a identificação e a distinção de elementos linguísticos semelhantes.

A "prática controlada" considera a repetição do uso da memória de curto prazo para que um determinado conhecimento se torne automático. Assim, as atividades desse passo promovem o foco na realização precisa de alguma forma linguística e necessitam do *feedback* do professor ou, até mesmo, de outros aprendizes. Na "prática guiada", além do foco na precisão já mencionado anteriormente, há orientação para a significação, no sentido de promover a integração entre acurácia e significado em determinadas condições contextuais de interação oral.

Por último, a "prática comunicativa" prevê o uso dos conhecimentos adquiridos nos passos anteriores em situações reais de comunicação ou, pelo menos, muito próximas da realidade. Por conseguinte, o objetivo dessa fase é comunicar-se livre e efetivamente na LE, dando importância à pronúncia inteligível, ao significado e ao contexto de produção.

O Quadro 11 sintetiza os objetivos de cada etapa, além de enumerar as atividades sugeridas pelos autores do modelo e como se ocupa o aprendiz durante os passos do processo.

Quadro 11: Síntese dos cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010)

Passo pedagógico	Objetivo específico do passo	Atividades sugeridas	Prática(s) do estudante
(1) Descrição e análise	Conhecer o recurso-alvo e sua caracterização articulatória.	(1) Compreender os recursos-alvo através de ilustrações; (2) Reconhecer traços sensoriais através de materiais diversos: elásticos, balões etc.	Percebe as características do recurso-alvo de forma consciente.
(2) Discriminação auditiva	Promover a escuta focada no recurso-alvo para possibilitar mais conforto durante a produção nos próximos passos.	(1) Distinguir segmentos consonantais e/ou vocálicos conforme as dificuldades provenientes da língua materna; (2) Identificar o número de sílabas e/ou a sílaba tônica das palavras; (3) Identificar ligação entre segmentos em casos de "fala conectada".	Pratica a escuta focada durante a realização das atividades, adquirindo segurança e conforto com relação ao uso do recurso-alvo.
(3) Prática controlada	Utilizar a memória de curto prazo para iniciar a automatização do uso do recurso-alvo.	(1) Repetir ou ler oralmente textos breves: palavras ou frases com, por exemplo, pares mínimos, diálogos curtos, trava-línguas, poemas, rimas.	Produz oralmente certos recortes da língua, enfocando na precisão. Interage, geralmente, em duplas ou formando grupos pequenos.
(4) Prática guiada	Desenvolver o foco nas condições contextuais e significativas das formas linguísticas e, ao mesmo tempo, na acurácia.	(1) Completar diálogos a partir de direcionamentos prévios, exercícios com lacunas, histórias sequenciadas.	A partir das informações previamente fornecidas, relaciona contexto, forma e significado no momento da produção oral.
(5) Prática comunicativa	Resolver tarefas permeadas pela comunicação genuína, considerando todo o conhecimento adquirido.	(1) Contar histórias e/ou fazer dramatizações; (2) Fazer entrevistas; (3) Participar de debates.	A partir de um determinado contexto, comunica-se oralmente, observando o conteúdo e a forma na interação.

Fonte: A autora com base em Celce-Murcia *et al.* (2010).

Além disso, é orientado que ocorram *feedbacks* em adequação a cada um dos momentos supracitados, já que orientações vindas do docente são necessárias para o desenvolvimento da oralidade na LE. Na próxima seção, descrevemos diferentes estudos que também utilizam esse modelo de ensino comunicativo de pronúncia em suas propostas.

2.3.1 Estudos sobre ensino comunicativo de pronúncia em línguas estrangeiras

Nesta seção, descrevemos os estudos sobre ensino de espanhol realizados por Mesquita Neto (2021) e Los Santos e Alves (2022) e de inglês por Bauer (2010), Bauer e Alves (2011), Tucunduva (2014) e Meireles (2022). Todos eles baseiam suas propostas didáticas e análises no ensino comunicativo de pronúncia citado anteriormente, fazendo alterações, se necessário, segundo seus objetivos e pressupostos individuais.

O estudo de Mesquita Neto (2021) propõe uma unidade didática de ensino de espanhol para brasileiros com quatro etapas: *Para calentar, Conociendo el sonido, A comunicarse* e *Para finalizar*. Esse autor também escolhe um tema que serve de base para a construção de todos os momentos da proposta, sendo, nesse caso, nomeada como *¡Qué hambre tengo! ¿Qué y dónde comer?*, tratando de alimentação em geral. Além disso, os aspectos segmentais trabalhados são as consoantes [d], [ð], [t] e [f].

A primeira parte introduz o tema a partir de questionamentos para gerar interação e, em seguida, uma atividade de relacionar nomes de comidas e suas imagens aos países de origem. Finaliza-se essa etapa com mais interação através de perguntas. Na segunda parte, há a explicitação de como os sons são articulados e em quais contextos eles aparecem. A terceira parte conta com seis atividades diferentes que utilizam a compreensão auditiva, a compreensão leitora e a produção oral. Por último, na quarta parte da unidade didática, é sugerido que se trabalhe com "[...] atividades mecanizadas do tipo repetição ou pares mínimos, por exemplo, com a intenção de realizar a correção fonética" (Mesquita Neto, 2021, p. 99). Assim, é proposta uma última atividade de escuta e repetição e formação de frases com o vocabulário sobre alimentação.

Los Santos e Alves (2022) desenvolvem uma proposta didática formada por quatro aulas de espanhol criadas para estudantes brasileiros de nível intermediário-avançado. As etapas das atividades apresentadas pelos autores são uma adaptação dos cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010) com base no princípio da complexidade:

> (i) Vamos Conversar: Prática de conversação referente ao tema da aula; (ii) Vocabulário: Leitura ou Compreensão auditiva; (iii) Instrução explícita: Atenção aos sons do Espanhol; (iv) Exercícios de pronúncia: Tarefas de

> treinamento relacionadas à vogais e consoantes em Espanhol; e (v) Prática comunicativa: Conversação livre. (Los Santos; Alves, 2022, p. 977)

Os quatro roteiros de aula trabalham com a caracterização de vogais e/ou consoantes do espanhol, a partir de temas comunicativos que, por sua vez, permeiam todas as tarefas, das mais controladas às puramente comunicativas. Os temas escolhidos foram filmes e séries, viagem, literatura hispano-americana e culinária. Essas escolhas resultaram em vocabulários bastante proveitosos para a instrução explícita com a ocorrência dos segmentos e de fenômenos fonéticos, além de serem úteis nos momentos de interação oral.

O estudo de Bauer (2010) identificou o tratamento de aspectos segmentais e suprassegmentais e a falta de motivação linguística no agrupamento dos aspectos fonético-fonológicos trabalhados no livro *American English File - Multipack 1A* e *1B*, já que não foi verificada correlação entre as características articulatórias dos segmentos, nem entre as posições ocupadas a nível silábico. Por último, discute-se sobre a relevância do material aos brasileiros: ainda que o material apresente dados com os fenômenos que são dificultosos ao referido público, os livros do aluno e do professor não desenvolvem essas questões explicitamente, visto que o material não é destinado a aprendizes com nacionalidade específica.

Bauer e Alves (2011)[27] analisam as atividades de escuta, fala e pronúncia no primeiro volume da coleção *American English File*, verificando quais aspectos fonético-fonológicos são contemplados, quais tipos de atividades são propostas e se o ensino de pronúncia ocorre de forma comunicativa, verificando se há compatibilidade com as etapas do modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010).

Os autores constataram que o livro apresenta os três primeiros passos em todas as unidades, sendo as etapas quarta e quinta menos desenvolvidas. Segundo a análise quantitativa, o quarto passo, "prática guiada", foi verificado em 7,37% do total de atividades da primeira metade da obra e em 24,3% da segunda metade. Assim, é mostrado um aumento de exercícios com ensino de pronúncia menos controlado. Com relação ao quinto passo, "prática comunicativa", não foram encontradas atividades desse tipo na primeira metade e, na segunda parte, ele foi evidenciado em apenas 3,16% das atividades. Bauer e Alves (2011) discutem a hipótese de que é preciso que o aprendiz tenha um conhecimento mais amplo para

[27] Esse artigo é um recorte de Bauer (2010), visto que apresenta apenas um dos pontos analisados pela autora.

realizar atividades menos mecanicistas e controladas, por isso, as unidades avançam dentre as etapas do modelo gradativamente.

O estudo realizado por Tucunduva (2014) contém uma análise sobre o tratamento dispensado ao ensino de pronúncia nas sete coleções de livros didáticos de inglês distribuídas pelo PNLD de 2012. A autora discorre que duas coleções (*Freeway* e *Globetrekker*) trabalham efetivamente com ensino de pronúncia, três coleções (*On Stage, Prime* e *Take Over*) desenvolvem poucas atividades de pronúncia e duas coleções (*English For All* e *Upgrade*) focam estritamente na leitura e na escrita, não fazendo qualquer referência à pronúncia nos livros do aluno.

Dentre as duas coleções que desenvolvem o ensino de pronúncia, Tucunduva (2014) analisa as atividades com base nas abordagens e técnicas descritas por Celce-Murcia *et al.* (1996). É mencionado que a coleção *Freeway* possui uma seção específica sobre pronúncia ao final do primeiro volume, utilizando as abordagens intuitivo-imitativa e analítico-linguística[28]. Já os outros dois volumes não se dedicam tanto à pronúncia em comparação ao primeiro.

Com relação à coleção *Globetrekker,* os três exemplares possuem uma seção dedicada exclusivamente à pronúncia ao final das obras. Essa parte contempla um aspecto fonético-fonológico para cada uma das doze unidades do livro, propondo explicações e atividades comunicativas ligadas aos conteúdos temáticos. Com isso, a autora classifica a abordagem como analítico-linguística e afirma que essa é a coleção que melhor engloba os aspectos de pronúncia de inglês.

Por último, recorrendo a um estudo mais recente, mencionamos a dissertação de Meireles (2020), na qual são investigados seis livros de uma coleção consumível e internacional de manuais de inglês como língua estrangeira (*American English File - Second Edition*). A análise quantitativa das atividades de pronúncia concluiu que os três primeiros volumes da referida coleção apresentam mais exercícios sobre aspectos segmentais do que suprassegmentais. No entanto, os últimos três volumes invertem os números, possuindo mais exercícios sobre suprassegmentos do que segmentos. Além disso, é constatado que as seções antecedentes às seções de pronúncia trabalham majoritariamente conteúdos gramaticais, vocabulares e, em

[28] Segundo Tucunduva (2014), a partir de Celce-Murcia *et al.* (1996), a primeira dessas abordagens, intuitivo-imitativa, refere-se à audição e à produção de sons sem ensino explícito. A segunda, analítico-linguística, ao contrário, refere-se à utilização da instrução explícita sobre pronúncia.

menor escala, com leitura, audição e fala. Já a escrita não foi trabalhada de forma prévia à pronúncia nesses manuais.

Na parte qualitativa da análise, foi constatado que essa redução no tratamento de aspectos segmentais recai sobre todos os tipos de segmentos investigados: consoantes, vogais, ditongos, vogais com consoante final e consoante seguida de vogal:

> Conforme descrito no volume 'AEF 4', essa diminuição no estudo do aspecto segmental justifica-se pelo fato de que a maioria dos segmentos já haverem sido previamente apresentados e desenvolvidos em volumes anteriores iniciais. Portanto, a finalidade para que algumas práticas com aspectos segmentais ainda ocorressem no 'AEF 5' pode ter ocorrido pela ciência da importância de enfatizar segmentos que ainda demandassem uma maior atenção devido ao seu grau de dificuldade na aquisição de sons por parte dos aprendizes. (Meireles, 2020, p. 117)

Além disso, a maioria dos exercícios não eram do tipo "comunicativo", mas, sim, mecanicistas, por exemplo, do tipo "escuta e repete". As obras também apresentaram ocorrências de aspectos fonético-fonológicos que são difíceis aos aprendizes brasileiros, embora a coleção não tenha um público estrangeiro específico. Ainda assim, na maioria dos casos, não é explicado sobre o fenômeno em si, somente são apresentadas exemplificações dos segmentos em palavras. Salientamos que esse estudo realizado não analisou os aspectos suprassegmentais trabalhados nos livros.

O capítulo tratou dos sistemas vocálicos e consonantais do espanhol em comparação aos sistemas do português, da organização silábica e acentual em ambas as línguas e das principais dificuldades apresentadas por brasileiros ao adquirirem os aspectos fonético-fonológicos do espanhol. Nessa última seção, descrevemos o ensino comunicativo de pronúncia, proposto por Celce-Murcia *et al.* (2010), e discorremos sobre estudos, desenvolvidos sob essa perspectiva, que tratam do ensino da oralidade em espanhol ou inglês para brasileiros. No capítulo seguinte, apresentamos os passos metodológicos que orientam a análise realizada.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos individualmente as três coleções didáticas escolhidas para este estudo (seção 3.1) e os critérios adotados para o desenvolvimento da análise (seção 3.2).

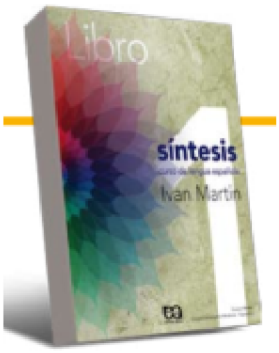
3.1 Descrição das coleções de livros didáticos

A seguir, são descritos a estrutura, o número de unidades e/ou capítulos e os temas de cada exemplar das coleções adotadas para análise.

3.1.1 Coleção *Síntesis - Curso de lengua española*

A coleção *Síntesis* (Martin, 2011a, 2011b, 2011c), doravante *Síntesis*, publicada pela editora Ática e distribuída pelo PNLD nos anos de 2012, 2013 e 2014, conta com três volumes, possuindo oito capítulos principais em cada exemplar. Além disso, há dois capítulos secundários denominados *Apartado 1* e *Apartado 2*, localizados na metade e no final das obras respectivamente. Cada volume conta com um CD[29] com os áudios utilizados ao longo das obras. Com relação ao público-alvo, o texto de apresentação da coleção indica que as obras são destinadas a estudantes brasileiros do nível médio, bem como enfatiza a articulação entre as estruturas gramaticais e comunicativas da língua espanhola com as manifestações culturais dos povos que a utilizam.

Figura 2: Capa do livro 1 da col. *Síntesis*



Fonte: Brasil (2011).

Os oito capítulos principais apresentam a seguinte estrutura: *Para oír y comprender, Algo de vocabulario, Gramática básica, Para leer y reaccionar, Aprende*

[29] Ainda que os CDs sejam ferramentas úteis para a utilização de arquivos de áudio, nem todos os dispositivos eletrônicos possuem leitor de CD/DVD na atualidade, o que afeta a usabilidade do material.

un poco más, Para charlar y escribir, Para leer y reflexionar e, por último, *¡Evalúate!*

Essas seções sugerem, principalmente, atividades sobre compreensão auditiva, aquisição de vocabulário, aquisição de conteúdos gramaticais, compreensão escrita, aquisição de outros aspectos formais da língua, produção oral e escrita, apreciação de textos escritos e autoavaliação por parte do estudante, nesta ordem. Todos os livros também contam com seções específicas de glossário, de conjugação verbal, de bibliografia e de índice temático ao final.

O primeiro volume da coleção traz uma breve introdução, mencionando dados estatísticos sobre quais são as línguas mais faladas no mundo e quantas pessoas formam a população de cada país hispanofalante, apresentando um mapa que mostra a localização desses países e, finalmente, apresenta algumas relações grafofônicas. Além disso, os temas dos capítulos são apresentados através de perguntas-título: *¿Quién soy?* (caracterização pessoal), *¿Quién es?* (caracterização pessoal de outrem), *¿Qué hacemos?* (rotina e atividades cotidianas), *¿Cómo consumir con responsabilidad?* (consumo consciente e estabelecimentos comerciais), *¿Qué te gusta?* (culinária), *¿Somos lo que llevamos?* (vestuário em geral), *¿Cómo es tu familia?* (pessoas, familiares) e *¿Dónde vive la gente?* (moradia).

Da mesma forma, o segundo volume trata dos seguintes temas: *¿Cómo es la ciudad donde vives?* (lugares na cidade e localização), *¿Cuáles son tus derechos y deberes?* (direitos, deveres e opinião pessoal), *¿Vamos de viaje?* (viagem e meios de transporte), *¿Practicas algún deporte?* (esportes), *¿Qué hacías cuando eras niño?* (infância e brincadeiras infantis), *¿No has estado bien?* (saúde), *¿Te gustan las fiestas?* (datas comemorativas) e *¿Qué pasará?* (futuro, astrologia e meteorologia).

O terceiro volume, por sua vez, contempla as seguintes temáticas: *¿Todavía se envían cartas?* (correspondência e profissões), *¿Para qué sirve la red?* (internet), *¿Te toca defender la naturaleza?* (preservação ambiental), *¿Manda quien puede, obedece quien quiere?* (conselhos e ordens), *Arte* (expressões artísticas), *El cine* (expressões cinematográficas), *La literatura y la música* (expressões literárias e musicais) e *¿Se transformó en príncipe el sapo?* (mudanças físicas e emoções). Com isso, é possível perceber que a coleção *Síntesis* apresenta uma ampla gama de temas, focando na contemporaneidade.

3.1.2 Coleção *Cercanía Joven*

A coleção *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013a, 2013b, 2013c) é uma publicação da editora SM e foi distribuída pelo PNLD nos anos de 2015, 2016 e 2017. Ela contém três volumes, e cada um deles se divide em três unidades principais. Cada uma das unidades divide-se em dois capítulos que contemplam as quatro habilidades comunicativas individualmente. Portanto, cada exemplar é subdivido em seis capítulos com temáticas e seções com habilidades específicas.

Figura 3: Capa do livro 1 da col. *Cercanía Joven*



Fonte: Brasil (2014).

As subseções de *Escucha* dividem-se em: *¿Qué voy a escuchar?, Escuchando la diversidad de voces, Comprendiendo la voz del otro, Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes, Vocabulario en contexto* e *Gramática en uso*. Assim, são trabalhados, respectivamente, a preparação para a audição, a própria compreensão auditiva, a pronúncia, o vocabulário e os aspectos gramaticais.

Já nas subseções de *Habla*, as atividades organizam-se nos seguintes tópicos: *Lluvia de ideas, Gramática en uso, Vocabulario en contexto, Rueda viva: comunicándose* e *¡A concluir!* Esses diferentes momentos focam na preparação para a produção oral, nos aspectos gramaticais, no vocabulário, na produção oral em si e, por último, na autoavaliação.

As subseções de *Lectura* e *Escritura* também seguem a mesma lógica de aquisição de vocabulário e de aspectos gramaticais e de compreensão e de produção de textos, nesse caso, escritos. Assim, a *Lectura* divide-se em: *Almacén de ideas, Red (con)textual, Tejiendo la comprensión, Vocabulario en contexto* e *Gramática en uso*. Já a *Escritura*, por sua vez, organiza-se em: *Conociendo el género, Gramática en uso, Planeando las ideas, Vocabulario en contexto, Taller de escritura* e *(Re)Escritura*.

O volume 1 apresenta as seguintes unidades temáticas: *El mundo hispanohablante: ¡viva la diversidad!* (cultura hispânica e turismo), *El arte de los deportes: ¡salud en acción!* (Esportes em geral, drogadição e futebol) e *El mundo es político: ¡qué también sea ético!* (ditadura chilena, desaparecimentos, voto obrigatório e voto voluntário). O volume 2 trabalha com: *Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?* (pontos turísticos e língua bubi, da Guiné Equatorial), *Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?* (consumo, preconceito e padrões de beleza) e *Sabores y olores: ¿comes bien?* (alimentos transgênicos, merenda escolar, diferenças entre feiras e supermercados). Por último, o volume 3 utiliza os seguintes temas: *Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos* (meio ambiente e sustentabilidade, internet e redes sociais, jovens e *videogames*, ciência e tecnologia), *Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos* (orientação vocacional, preconceitos no mercado de trabalho, pessoas com deficiência no mundo trabalhista) e *Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento* (educação não sexista, lei contra a violência à mulher e à família, educação sexual e mudanças físicas e estados de ânimo).

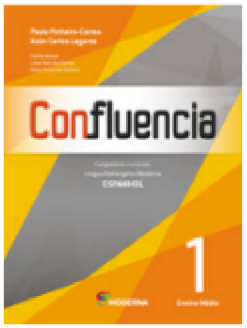
Ao final de cada unidade, há outras subseções denominadas *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, que trata de aspectos culturais hispânicos e brasileiros, *¿Lo sé todo?*, que apresenta questões para avaliar o que foi aprendido na unidade, *¡Para ampliar! Ver, leer, escuchar y navegar*, que sugere outros textos para disfrutar conteúdos em língua espanhola, *Profesiones en acción*, que indica profissões relacionadas aos temas abordados, *La lectura en las selectividades*, que veicula questões de processos seletivos para o ingresso no ensino superior, e *Proyecto*, que propõe atividades interdisciplinares grupais. Ao final das obras há as seções *Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!*, abordando aspectos gramaticais através de exercícios estruturais, *Para tocar la guitarra*, difundindo partituras das músicas utilizadas nas obras, *Glosario*, *Sitios electrónicos* e *Referencias bibliográficas*. Os livros também contam com CDs que possuem todos os áudios usados nas atividades.

É interessante destacar que, nos textos de apresentação das obras, as autoras convidam os estudantes para uma viagem ao mundo hispanofalante, dando especial atenção para a aproximação geográfica do Brasil com outros países que utilizam o espanhol. Além disso, elas elencam, mesmo nas primeiras páginas, o que o aluno será capaz de fazer através das habilidades de compreensão e de produção em espanhol nos três exemplares da coleção *Cercanía Joven*.

3.1.3 Coleção *Confluencia*

A coleção *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al.*, 2016a, 2016b, 2016c) foi publicada pela editora Moderna e distribuída pelo PNLD nos anos de 2018, 2019 e 2020. Contém três volumes, com CDs individuais, que se organizam, cada um, em quatro unidades maiores. As unidades apresentam as seguintes seções: *Apertura de la unidad*, que expõe o tema principal a ser estudado, *Para entrar en materia*, que promove atividades com pelo menos dois textos escritos e um texto oral localizado na subseção *Comprensión oral*, *Para investigar el género*, que apresenta o gênero textual a ser utilizado no projeto da unidade, *Para pensar y debatir*, que também utiliza textos escritos e um texto oral enfocando no tema, *Para escribir*, que mostra as etapas da produção escrita do gênero estudado anteriormente, *Para movilizar mi entorno*, que traz um projeto para que os estudantes atuem em sua realidade, *Autoevaluación*, que questiona o aproveitamento por parte do estudante no que tange à aprendizagem dos conteúdos e à atuação no projeto, *Para disfrutar*, que promove a fruição de expressões artísticas variadas, e *Comentario lingüístico*, que trata de aspectos estritamente linguísticos.

Figura 4: Capa do livro 1 da col. *Confluencia*



Fonte: Brasil (2017).

A apresentação da coleção, assinada pelos autores, demonstra o foco na atuação social colaborativa através de projetos. Nesse âmbito, consideram que a aquisição de língua estrangeira se faz através da utilização significativa da mesma, objetivando a própria atuação por parte dos estudantes de Ensino Médio.

O primeiro volume da coleção coloca as unidades: *Juntos* (família, história, moradias), *Medios* (meios de comunicação), *Cuerpos* (sexualidade, modificações corporais, padrões de beleza, alimentação, saúde, publicidade) e *(Des)Cortesías* (tratamento interpessoal e interação). O segundo volume aborda: *Memorias* (identidade e memória), *Escuelas* (tipos e experiências escolares), *Periferias*

(periferia e meio urbano, meios de transporte) e *Hablas* (variedades linguísticas, pronúncia). Já o terceiro volume apresenta: *Lenguas* (línguas minoritárias, minorias, plurilinguismo), *Ecopolémicas* (economia e meio ambiente, alimentação, aquecimento global, desmatamento, água, sustentabilidade), *Trabajos* (direitos trabalhistas, mudanças profissionais) e *Palabras* (enunciação, variedades do espanhol, construção de palavras).

3.2 Critérios adotados para a análise das coleções

Neste estudo, realizamos uma análise qualitativa das seções que tratam especificamente da compreensão auditiva e da produção oral nas coleções *Síntesis - curso de lengua española* (Martin, 2011a, 2011b, 2011c), *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013a, 2013b, 201c) e *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al.*, 2016a, 2016b, 2016c). Para isso, foram analisados todos os livros do aluno, visando descrever como a coleção desenvolve a prática da oralidade. Após a análise, propomos uma alternativa de atividades com base nos cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010), promovendo o ensino comunicativo de pronúncia em consonância às quatro habilidades comunicativas.

Para que tal análise seja realizada, partimos dos seguintes questionamentos:

- Como são as atividades das coleções de livros didáticos no que se refere ao desenvolvimento das habilidades orais, ou seja, da escuta e da fala?
- Quais são os tópicos comunicativos (conteúdos temáticos e linguísticos) abordados nessas atividades?
- Há algum tipo de tratamento específico dispensado ao ensino de pronúncia?
- Como os aspectos fonético-fonológicos são abordados nos manuais?
- Há algum tipo de adequação às necessidades dos aprendizes brasileiros, considerando o inventário fonético-fonológico da língua materna?

Dessa forma, adotamos os subsequentes procedimentos para tal investigação:

- Identificar as seções de atividades com enfoque na oralidade, ou seja, na compreensão auditiva e na produção oral nas três coleções através do sumário dos exemplares.
- Descrever os conteúdos temáticos e linguísticos abordados nas atividades de oralidade para utilizar *a posteriori* na sugestão de atividades.

- Identificar as propostas de atividades, ou seja, o que as atividades sugerem que seja feito no âmbito da oralidade.
- Verificar se os aspectos fonético-fonológicos são abordados nessas seções.
- Identificar quais aspectos fonético-fonológicos e como são trabalhados nas obras, considerando os passos de Celce-Murcia *et al.* (2010) e, além do mais, observando se há adequação às dificuldades apresentadas pelo público brasileiro.
- Propor sequências didáticas de atividades de ensino comunicativo de pronúncia, com base no modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), a partir das temáticas mais aludidas nas coleções.

Nesse capítulo, descrevemos a estrutura organizacional proposta por cada coleção de manuais e os principais temas abordados em cada volume a ser analisado. Igualmente, elencamos as questões norteadoras desse estudo e os procedimentos de análise que são adotados. A partir disso, apresentamos, no próximo capítulo, a análise dos nove livros didáticos, conforme o ordenamento das próprias coleções.

4 ANÁLISE DAS OBRAS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos exemplares das três coleções de livros didáticos. Dessa forma, verificamos as coleções *Síntesis* na seção 4.1, *Cercanía Joven* na seção 4.2 e, por último, *Confluencia* na seção 4.3.

4.1 Análise da coleção *Síntesis*

A coleção *Síntesis* (Martin, 2011a, 2011b, 2011c) contém três livros, cada um com oito capítulos, portanto, há, igualmente, oito seções de compreensão auditiva e oito seções de produção oral em cada volume, respectivamente indicadas como “escuta” e “fala” nos quadros de análise. Além da indicação da habilidade comunicativa analisada, verificamos os conteúdos temáticos e linguísticos e, também, as atividades propostas em cada uma das seções.

4.1.1 Volume 1

Nesta seção, apresentamos a análise do volume inicial da coleção *Síntesis* (Martin, 2011a), denominado *Libro 1*. Para isso, descrevemos detalhadamente as seções de escuta e fala, identificando os temas, os gêneros textuais, o vocabulário e, mais especificamente, verificando as propostas de atividades de oralidade. O Quadro 12 contém essas informações:

Quadro 12: Análise das seções de oralidade na col. *Síntesis* - vol. 1

Habilidades comunicativas	**Conteúdos temáticos**	**Conteúdos linguísticos**	**Propostas**
Escuta (cap. 1, p. 12-13)	Apresentação pessoal	Gênero: diálogo. Vocabulário: apresentação pessoal (nome, idade etc.).	Escutar um diálogo da apresentação de uma professora ao grupo de alunos. Marcar V ou F[30]. Completar e responder com informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sobre suas informações pessoais.
Fala (cap. 1, p. 22)	Apresentação pessoal	Gênero: diálogo. Vocabulário: saudações, apresentação pessoal (nome, idade etc.), *presente de indicativo* (*ser, llamarse, vivir, tener*) e pronomes *interrogativos*.	Dialogar informalmente com um colega, apresentando-se e fazendo perguntas sobre o interlocutor.
Escuta (cap. 2, p. 28-29)	Mundo laboral	Gênero: entrevista de emprego. Vocabulário: Apresentação pessoal formal e formas de tratamento.	Escutar uma entrevista de emprego. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sobre os tipos de tratamento que utiliza.
Fala (cap. 2, p. 38)	Mundo laboral	Gênero: entrevista de emprego. Vocabulário: expressões de cortesia, profissões, nacionalidades e tratamento formal.	Entrevistar, de maneira formal, um colega, utilizando especialmente as expressões de cortesia. Ao mesmo tempo, anotar numa ficha a parte as informações concedidas pelo interlocutor.
Escuta (cap. 3, p. 44-45)	Rotina diária	Gênero: diálogo. Vocabulário: horários e atividades cotidianas.	Escutar um diálogo entre amigos sobre a rotina de um deles. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sobre sua rotina pessoal.
Fala (cap. 3, p. 56)	Rotina diária do estudante	Gênero: diálogo. Vocabulário: horários, datas, hábitos cotidianos, *presente de indicativo* (*despertarse, desayunar, leer, salir, trabajar, volver, cenar, acostarse*), numerais cardinais e ordinais.	Conversar com um colega sobre o que ambos fazem diariamente.

[30] Assinalar se uma determinada afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F) segundo as informações contidas no áudio da atividade.

Escuta (cap. 4, p. 62-63)	Compras	Gênero: diálogo. Vocabulário: alimentos e moeda.	Escutar um diálogo de compra e venda entre vendedor e consumidor. Assinalar as frases corretas de acordo com o áudio. Responder sobre informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sobre ida a estabelecimentos comerciais e suas compras nesses locais.
Fala (cap. 4, p. 72)	Compras	Gênero: diálogo. Vocabulário: produtos em geral, valor, formas de pagamento, artigos e contrações.	Conversar com um colega sobre produtos em geral, sendo um o consumidor e o outro o vendedor do estabelecimento comercial.
Escuta (cap. 5, p. 90-91)	Gostos pessoais	Gênero: diálogo. Vocabulário: comidas e bebidas.	Escutar um diálogo entre garçom e duas clientes. Corrigir, por escrito, a nota do garçom de acordo com o áudio. Responder sobre informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sobre suas preferências alimentares.
Fala (cap. 5, p. 100)	Gostos pessoais	Gênero: diálogo. Vocabulário: comidas, gostos pessoais e verbo *gustar*.	Conversar com um colega sobre quais comidas gostam e quais não gostam.
Escuta (cap. 6, p. 106-107)	Moda e consumo	Gênero: diálogo. Vocabulário: vestuário e consumismo.	Escutar um diálogo entre dois amigos. Assinalar as frases corretas de acordo com o áudio. Responder sobre informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sobre seus itens de vestuário e a necessidade (ou não) de tê-los.
Fala (cap. 6, p. 116)	Aparência e descrição física	Gênero: jogo de perguntas. Vocabulário: descrições corporais, flexão nominal em gênero e número e *presente de indicativo* (*preferir, llevar*).	Em um grupo de quatro, adivinhar qual é o personagem famoso a partir de perguntas sobre características físicas. Todos escolhem um personagem, respondem e fazem perguntas.
Escuta (cap. 7, p. 122-123)	Família	Gênero: apresentação pessoal. Vocabulário: familiares, idade, estado civil, estudo e trabalho.	Escutar quatro apresentações diferentes. Assinalar as frases corretas de acordo com o áudio. Completar e responder com informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sobre sua família.

Fala (cap. 7, p. 132)	Família	Gênero: jogo de perguntas. Vocabulário: familiares e pronomes *posesivos*.	Em um grupo de cinco, responder a pergunta do colega à esquerda e perguntar ao colega sentado à direita sobre algo relacionado à família dele. Todos perguntam e respondem.
Escuta (cap. 8, p. 138-139)	Moradia	Gênero: apresentação pessoal. Vocabulário: moradia, cômodos da casa e partes da cidade.	Escutar quatro apresentações diferentes. Numerar imagens de acordo com o áudio. Completar e responder com informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sobre a sua moradia.
Fala (cap. 8, p. 148)	Moradia	Gênero: diálogo. Vocabulário: tipos de moradia, cômodos da casa, pronomes *demostrativos* e expressões adverbiais de localização.	Em um grupo de três, descrever o lugar onde mora, respondendo às perguntas dos colegas. Todos descrevem sua moradia e perguntam uns aos outros.

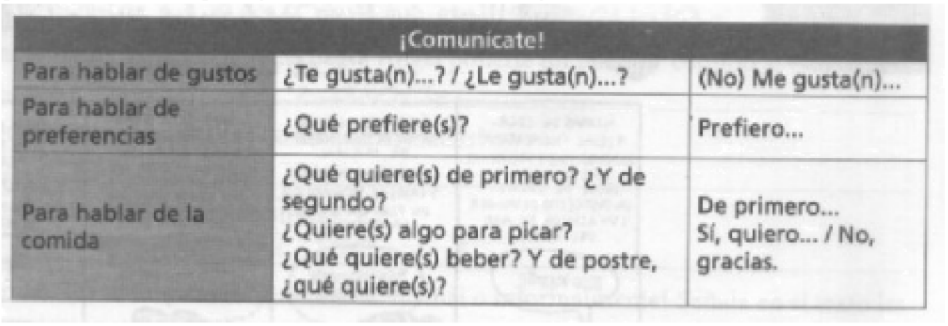
Fonte: A autora com base em Martin (2011a).

As seções de compreensão auditiva e de produção oral sempre se complementam em relação aos conteúdos temáticos e linguísticos ao longo dos capítulos. Inclusive, alguns desses conteúdos são retomados em capítulos diferentes, por exemplo, o tema “apresentação pessoal”, que é largamente explorado no capítulo um, volta a ser trabalhado na parte de audição no capítulo oito. Dentre os gêneros orais das atividades, o mais utilizado é o diálogo informal, mas também há jogos de pergunta e resposta e diálogos tipicamente mais formais, como a entrevista de emprego.

As propostas de atividades de audição seguem, em geral, a mesma estrutura: ouvir o áudio correspondente, completar lacunas e/ou responder perguntas sobre o texto ouvido e colocar o seu ponto de vista sobre o tema tratado. Dentre todas essas atividades, somente os capítulos dois e três fazem uma integração com atividades envolvendo a produção oral. Na maioria dos casos, as atividades utilizam somente a escrita como apoio. Portanto, a seção de audição foca estritamente nessa habilidade, não promovendo uma integração com as demais.

Esse foco estrito não ocorre na seção de produção oral, visto que a maioria das atividades são formadas por diálogos, portanto, nesses casos, há uma óbvia integração entre a fala e a audição. Vale destacar que, ao final de todas as seções de produção oral, há sugestões de estruturas linguísticas que podem ser utilizadas durante a produção. Podemos ver alguns exemplos na Figura 5:

Figura 5: Subseção *¡Comunícate!* no capítulo 5 da col. *Síntesis* - vol. 1



¡Comunícate!		
Para hablar de gustos	¿Te gusta(n)...? / ¿Le gusta(n)...?	(No) Me gusta(n)...
Para hablar de preferencias	¿Qué prefiere(s)?	Prefiero...
Para hablar de la comida	¿Qué quiere(s) de primero? ¿Y de segundo? ¿Quiere(s) algo para picar? ¿Qué quiere(s) beber? Y de postre, ¿qué quiere(s)?	De primero... Sí, quiero... / No, gracias.

Fonte: Martin (2011a, p. 100).

Por exemplo, no capítulo cinco, conforme observamos na Figura 5, é sugerido que o estudante utilize formas como "¿Te gusta(n)...? / ¿Le gusta(n)...?", "(No) Me gusta(n)...", "¿Qué prefiere(s)?" e "Prefiero..." (Martin, 2011a, p. 100) para expressar suas dúvidas e respostas sobre o tema "gostos pessoais". Além disso, há atividades que envolvem grupos de três a cinco alunos, promovendo ainda mais possibilidades de interação oral entre os aprendizes.

De forma geral, as atividades de escuta enfocam na compreensão de informações gerais dos áudios disponibilizados e as atividades de fala objetivam a produção de diálogos simples e bastante objetivos. Salientamos que este é o primeiro volume, então, ele funciona como uma introdução no processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira. Além disso, é preciso lembrar que o público-alvo é formado por alunos do EM que talvez não tenham estudado espanhol no EF, portanto, eles podem encontrar-se em um nível inicial de aprendizagem do idioma.

4.1.2 Volume 2

Nesta seção, analisamos o segundo volume da coleção *Síntesis* (Martin, 2011b), o *Libro 2*. Para tanto, seguimos com a mesma estrutura de apresentação da análise. Os resultados são mostrados, a seguir, no Quadro 13.

Quadro 13: Análise das seções de oralidade na col. *Síntesis* - vol. 2

Habilidades comunicativas	**Conteúdos temáticos**	**Conteúdos linguísticos**	**Propostas**
Escuta (cap. 1, p. 08-09)	Cidade	Gênero: diálogo. Vocabulário: expressões de localização (endereço, lugares na cidade).	Escutar um diálogo de um grupo de amigos sobre a localização da casa de uma das amigas. Marcar V ou F. Completar e responder com informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sobre a localização da sua moradia na cidade.
Fala (cap. 1, p. 17)	Cidade	Gênero: diálogo. Vocabulário: expressões de localização, conjunções coordenativas, pronomes *indefinidos*.	A partir de um mapa de Havana, pedir instruções a um colega sobre a localização de algum lugar na ilustração.
Escuta (cap. 2, p. 24-25)	Direitos e deveres	Gênero: entrevista jornalística. Vocabulário: fotografia em geral, expressar opinião.	Escutar uma entrevista realizada com um fotógrafo sobre seu estilo de fotografia. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sua opinião sobre a fotografia jornalística.
Fala (cap. 2, p. 36)	Direitos e deveres	Gênero: debate. Vocabulário: expressar opinião, verbos irregulares no *presente de indicativo*.	Em um grupo de quatro, organizar um debate sobre um dos temas sugeridos. Cada estudante deve apresentar argumentos que corroborem o seu posicionamento acerca do tema escolhido.
Escuta (cap. 3, p. 42-43)	Viagem	Gênero: diálogo. Vocabulário: destinos turísticos, tipos de hospedagem, preço.	Escutar um diálogo entre um agente de viagens e um cliente sobre um pacote de viagem ao Brasil. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder oralmente sobre viagens que tenha feito e que gostaria de fazer.
Fala (cap. 3, p. 51)	Viagem	Gênero: diálogo. Vocabulário: informações sobre hotel e transporte, *perífrasis de futuro,* meios de transporte.	Em um grupo de três, conversar formalmente, sendo um turista e outros funcionários de hotel e de estação de trem ou de aeroporto.
Escuta (cap. 4, p. 58-59)	Esportes	Gênero: diálogo. Vocabulário: esportes, instalações da academia.	Escutar um diálogo entre um professor e alguns esportistas sobre a estrutura de um centro de esportes. Ordenar as falas com base no áudio. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sobre suas práticas esportivas.

Fala (cap. 4, p. 68)	Esportes	Gênero: diálogo. Vocabulário: expressões com *estar + gerundio*, expressões de obrigação (*tener que + infinitivo, deber + infinitivo*).	Em duplas, questionar e responder sobre o que as pessoas de suas famílias estão fazendo naquele momento.
Escuta (cap. 5, p. 85-86)	Infância	Gênero: diálogo. Vocabulário: atividades cotidianas infantis.	Escutar um diálogo entre um psicanalista e uma paciente sobre a infância. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sobre sua infância. Completar palavras-cruzadas com vocábulos do áudio.
Fala (cap. 5, p. 98)	Infância	Gênero: jogo de perguntas. Vocabulário: infância, *pretérito imperfecto*, formas comparativas e superlativas, *muy* e *mucho.*	Em um grupo de quatro, perguntar aos colegas sobre suas infâncias, utilizando verbos no *pretérito imperfecto.* Ganha quem não repetir os verbos já utilizados nas rodadas anteriores.
Escuta (cap. 6, p. 104-105)	Saúde	Gênero: entrevista. Vocabulário: saúde, contaminação do ar, produtos químicos, mudança climática.	Escutar uma entrevista com uma representante da Organização Mundial da Saúde. Marcar V ou F. Responder sobre informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sobre contaminação do ar.
Fala (cap. 6, p. 114)	Saúde	Gênero: diálogo. Vocabulário: sintomas, doenças, estados de ânimo, *pretérito perfecto*.	Partindo de suposições escritas numa atividade anterior, confirmá-las com os colegas, perguntando sobre seus estados de ânimo.
Escuta (cap. 7, p. 120)	Festividades	Gênero: diálogo. Vocabulário: compras, preparativos para festa.	Escutar um diálogo entre duas mulheres sobre a organização de uma festa. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sobre eventos passados de sua vida.
Fala (cap. 7, p. 130)	Eventos passados	Gênero: diálogo. Vocabulário: eventos pessoais passados, *pretérito indefinido,* expressões de tempo passado (*ayer, la semana pasada, hace mucho tiempo*).	Em duplas, fazer uma entrevista sobre fatos do passado do entrevistado. Tanto entrevistador como entrevistado devem utilizar *pretérito indefinido* em seus turnos de fala.

Escuta (cap. 8, p. 136-137)	Futuro	Gênero: programa de rádio. Vocabulário: notícias, meteorologia, canção.	Escutar um programa de rádio. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sobre o uso dos verbos flexionados no futuro.
Fala (cap. 8, p. 146)	Futuro	Gênero: jogo de perguntas. Vocabulário: eventos futuros, *futuro imperfecto.*	Em um grupo de quatro, todos os alunos devem perguntar e responder sobre eventos futuros utilizando verbos no *futuro imperfecto*. Os verbos utilizados não podem ser repetidos.

Fonte: A autora com base em Martin (2011b).

O segundo volume também apresenta uma ampla variedade de temas, sendo a maioria deles utilizados nas atividades de ambas as seções. Dentre os gêneros orais que mais aparecem, o diálogo é utilizado em mais da metade das propostas de atividades. No entanto, também aparecem outras formas de linguagem oral, como a escuta de um programa de rádio no capítulo oito e a promoção de um debate no capítulo dois.

Sobre a seção de compreensão auditiva, é possível perceber uma maior integração entre escuta e fala em comparação ao volume 1, pois, em seis dos oito capítulos, há atividades do tipo “responder oralmente”. Contudo, ainda assim há maior apoio na escrita, a qual é utilizada nessa mesma seção ao longo de todos os capítulos. Nesses casos, fala e escrita são utilizadas concomitantemente somente como apoio para responder às questões elencadas nas atividades, visto que não há qualquer motivação comunicativa para essas produções.

Além dos tipos de atividades que já apareceram no volume anterior, como responder, completar e marcar verdadeiro ou falso, há outros dois tipos: ordenar as falas conforme aparecem no áudio e completar palavras-cruzadas. É interessante o fato de que, ainda que a estrutura da seção seja mantida, são propostas atividades diferentes em alguns capítulos.

No que se refere à seção de produção oral, esse volume apresenta outras possibilidades de interação oral além do diálogo simples e informal, como, por exemplo, dialogar pedindo informações específicas sobre localização, hospedagem e transporte e argumentar em um debate. No entanto, metade das propostas de fala enfocam estritamente em conteúdos gramaticais, conforme acontece nos capítulos quatro, cinco, sete e oito. As propostas dos capítulos cinco e oito, que trabalham com *pretérito imperfecto* e com *futuro imperfecto* respectivamente, pelo menos

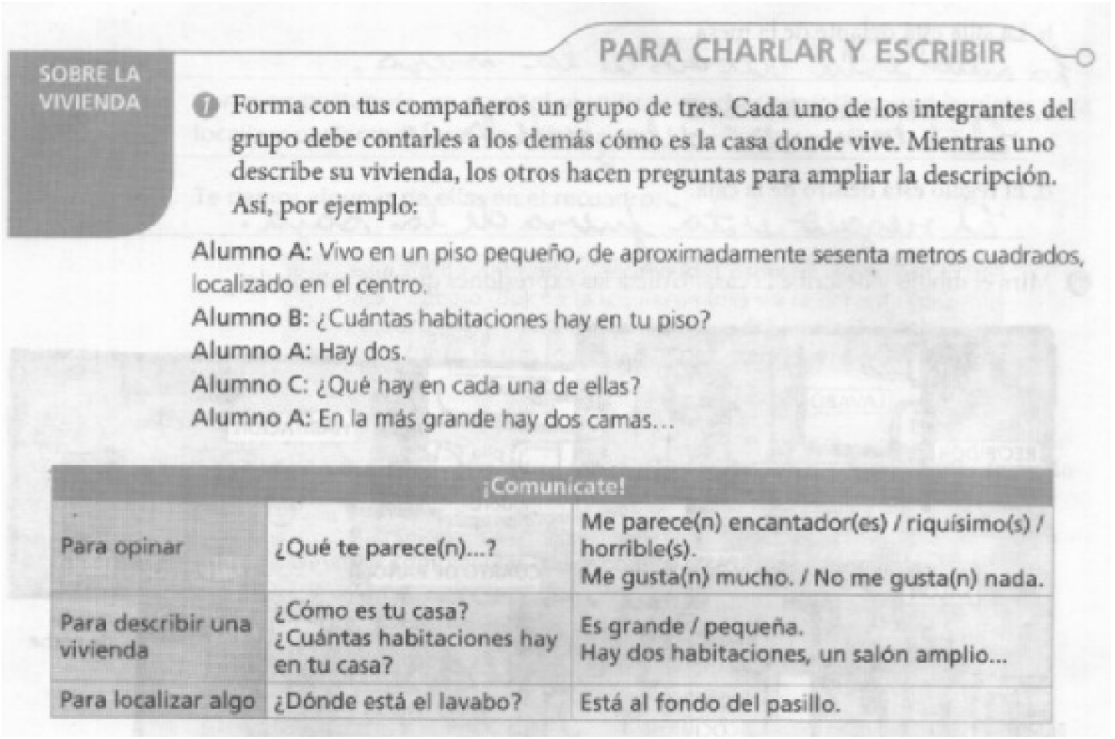
mantêm alguma coerência com os conteúdos temáticos. Já os capítulos quatro e sete focam exclusivamente no exercício de aspectos gramaticais, *estar* + *gerundio* e *pretérito indefinido* respectivamente, fugindo das temáticas abordadas.

Dentre eles, o quarto capítulo que utiliza o tema “esportes” refere-se à “família” em sua proposta de produção oral. No sétimo capítulo, também não é estabelecida uma ligação explícita ao tema “festividades” nessa seção, visto que o único momento no qual ele pode ser relembrado é ao final das sugestões de estruturas linguísticas, localizada após a atividade: “¿Cómo conmemoraste tu último cumpleaños? ¿Disfrutaron mucho?” (Martin, 2011b, p. 130).

Com relação aos outros capítulos desse volume, destacamos que algumas das atividades podem ser bastante produtivas, porque possibilitam produções orais mais livres. Isso promove uma certa autonomia para os aprendizes, já que eles podem comunicar-se efetivamente sem muitas delimitações gramaticais, ainda que esses conteúdos possam ser utilizados de forma natural no momento da produção oral. A exemplo disso, o capítulo três sugere uma conversa formal, definindo, de forma explícita, somente os atores da situação comunicativa; e, mesmo assim, a atividade comporta o tema e os conteúdos linguísticos da unidade sem sequer mencioná-los.

Por fim, além de abordar vários temas contemporâneos, o que pode ser um fator interessante para os estudantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, é notável que esse volume avançou no nível de proficiência, pois apresenta atividades de oralidade mais complexas e com funções comunicativas específicas em comparação ao primeiro exemplar da coleção. Apresentamos, a seguir, atividades da seção de produção oral desses dois volumes, a fim de mostrar as diferenças entre o grau de complexidade e a exigência de maior proficiência, comparando o volume 1 com o volume 2 da coleção.

Figura 6: Atividade de fala no capítulo 8 da col. *Síntesis* - vol. 1



PARA CHARLAR Y ESCRIBIR

SOBRE LA VIVIENDA

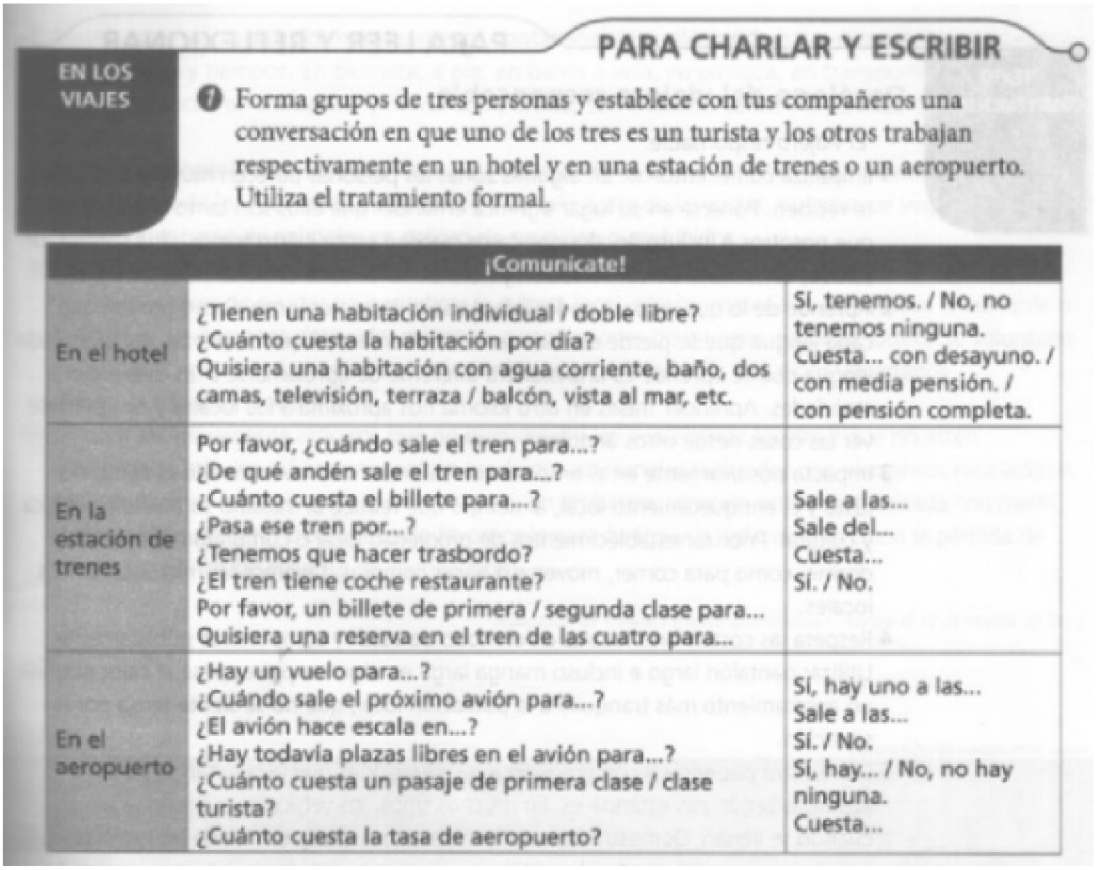
1 Forma con tus compañeros un grupo de tres. Cada uno de los integrantes del grupo debe contarles a los demás cómo es la casa donde vive. Mientras uno describe su vivienda, los otros hacen preguntas para ampliar la descripción. Así, por ejemplo:

Alumno A: Vivo en un piso pequeño, de aproximadamente sesenta metros cuadrados, localizado en el centro.
Alumno B: ¿Cuántas habitaciones hay en tu piso?
Alumno A: Hay dos.
Alumno C: ¿Qué hay en cada una de ellas?
Alumno A: En la más grande hay dos camas...

¡Comunícate!		
Para opinar	¿Qué te parece(n)...?	Me parece(n) encantador(es) / riquísimo(s) / horrible(s). Me gusta(n) mucho. / No me gusta(n) nada.
Para describir una vivienda	¿Cómo es tu casa? ¿Cuántas habitaciones hay en tu casa?	Es grande / pequeña. Hay dos habitaciones, un salón amplio...
Para localizar algo	¿Dónde está el lavabo?	Está al fondo del pasillo.

Fonte: Martin (2011a, p. 148).

Figura 7: Atividade de fala no capítulo 3 da col. *Síntesis* - vol. 2



PARA CHARLAR Y ESCRIBIR

EN LOS VIAJES

1 Forma grupos de tres personas y establece con tus compañeros una conversación en que uno de los tres es un turista y los otros trabajan respectivamente en un hotel y en una estación de trenes o un aeropuerto. Utiliza el tratamiento formal.

¡Comunícate!		
En el hotel	¿Tienen una habitación individual / doble libre? ¿Cuánto cuesta la habitación por día? Quisiera una habitación con agua corriente, baño, dos camas, televisión, terraza / balcón, vista al mar, etc.	Sí, tenemos. / No, no tenemos ninguna. Cuesta... con desayuno. / con media pensión. / con pensión completa.
En la estación de trenes	Por favor, ¿cuándo sale el tren para...? ¿De qué andén sale el tren para...? ¿Cuánto cuesta el billete para...? ¿Pasa ese tren por...? ¿Tenemos que hacer trasbordo? ¿El tren tiene coche restaurante? Por favor, un billete de primera / segunda clase para... Quisiera una reserva en el tren de las cuatro para...	Sale a las... Sale del... Cuesta... Sí. / No.
En el aeropuerto	¿Hay un vuelo para...? ¿Cuándo sale el próximo avión para...? ¿El avión hace escala en...? ¿Hay todavía plazas libres en el avión para...? ¿Cuánto cuesta un pasaje de primera clase / clase turista? ¿Cuánto cuesta la tasa de aeropuerto?	Sí, hay uno a las... Sale a las... Sí. / No. Sí, hay... / No, no hay ninguna. Cuesta...

Fonte: Martin (2011b, p. 51).

Podemos perceber que a proposta da Figura 6 é menos abrangente em comparação à atividade da Figura 7, uma vez que a primeira aborda somente a descrição da casa onde se vive sem uma motivação explícita para essa situação comunicativa. Já a segunda atividade explicita o contexto (um hotel, uma estação de trem ou um aeroporto) e os interlocutores (turista e funcionários dos estabelecimentos), além da proposta de conversação em si. Portanto, essas atividades demonstram que os livros trazem atividades de interação oral mais complexas conforme o desenvolvimento da coleção.

4.1.3 Volume 3

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise realizada no terceiro volume da coleção *Síntesis* (Martin, 2011c). A seguir, o Quadro 14 demonstra os conteúdos temáticos e linguísticos e as propostas de atividades veiculadas no referido exemplar.

Quadro 14: Análise das seções de oralidade na col. *Síntesis* - vol. 3

Habilidades comunicativas	**Conteúdos temáticos**	**Conteúdos linguísticos**	**Propostas**
Escuta (cap. 1, p. 08)	Carreira profissional	Gênero: diálogo. Vocabulário: trabalho, viagem de estudos, *tuteo*.	Escutar um diálogo entre um professor e um diretor. Completar e responder sobre informações da audição de forma oral e escrita respectivamente.
Fala (cap. 1, p. 18)	Aspirações	Gênero: diálogo. Vocabulário: carreira, relacionamentos, *condicional simple.*	Em duplas, fazer suposições sobre algum colega utilizando verbos flexionados no *condicional simple*.
Escuta (cap. 2, p. 24-25)	Internet	Gênero: diálogo. Vocabulário: pesquisa em livros e na internet.	Escutar um diálogo entre dois irmãos. Corrigir sentenças sobre o áudio de forma oral. Responder sobre informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sua opinião sobre o uso da internet.
Fala (cap. 2, p. 36)	Internet	Gênero: diálogo. Vocabulário: desejos, dúvidas, conselhos, suposições, *presente de subjuntivo.*	Em duplas, expressar desejos, dúvidas, conselhos ou suposições sobre alguma pessoa famosa utilizando o *presente de subjuntivo.*

Escuta (cap. 3, p. 42-43)	Preservação ambiental	Gênero: diálogo. Vocabulário: meio ambiente, manifestação, argumentação.	Escutar um diálogo entre duas pessoas sobre uma manifestação estudantil. Completar e responder sobre informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sua opinião sobre manifestações em prol da preservação ambiental.
Fala (cap. 3, p. 52)	Argumentação	Gênero: debate. Vocabulário: argumentação.	Argumentar expressando sua opinião sobre os temas: *internalización de Amazonia, trabajo infantil, descontaminación de los ríos, formación de bloques económicos, preservación de la naturaleza, publicidad política en la televisión.*
Escuta (cap. 4, p. 58-59)	Relacionamento amoroso	Gênero: diálogo. Vocabulário: relacionamento amoroso, *imperativo*.	Escutar a dramatização de uma canção. Completar por escrito e responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sua opinião sobre uso de imperativo e expressão de pedidos.
Fala (cap. 4, p. 68)	Receita culinária	Gênero: diálogo. Vocabulário: ordens, pedidos, conselhos, *imperativo.*	Em um grupo de quatro, explicar el preparo de una receta a los compañeros y contestar sus preguntas. Todos explican y preguntan sobre las recetas.
Escuta (cap. 5, p. 88-89)	Arte	Gênero: entrevista. Vocabulário: arte (serigrafia, desenho), moda.	Escutar uma entrevista com um artista-serigrafista. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sua opinião sobre arte em geral.
Fala (cap. 5, p. 98)	Arte	Gênero: diálogo. Vocabulário: gosto pessoal, opinião, *adverbios.*	Em um grupo de três, expor suas opiniões sobre as pinturas *Mujer llorando* e *Guernica*, ambas de Pablo Picasso.
Escuta (cap. 6, p. 104-105)	Cinema	Gênero: Fórum *online.* Vocabulário: cinema, filmes adaptados de livros.	Escutar uma gravação com comentários de um fórum *online*. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sua opinião sobre a adaptação de livros para filmes.
Fala (cap. 6, p. 114)	Cinema	Gênero: diálogo. Vocabulário: cinema, violência, *preposiciones, locuciones prepositivas, régimen preposicional*.	Em um grupo de quatro, discutir sobre a influência dos filmes violentos na sociedade.

Escuta (cap. 7, p. 120-121)	Literatura	Gênero: diálogo. Vocabulário: Conto *¡Diles que no me maten!*, de Juan Rulfo, textos literários.	Escutar um diálogo entre duas pessoas. Corrigir sentenças sobre o áudio de forma oral. Responder sobre informações da audição de forma escrita. Responder por escrito sua opinião sobre literatura em geral.
Fala (cap. 7, p. 131)	Fofoca	Gênero: diálogo. Vocabulário: fofoca, *discurso indirecto*.	Em um grupo de quatro, contar uma fofoca, podendo ser verdadeira ou não. Os colegas podem fazer perguntas para aumentar os detalhes da história contada. Todos contam e perguntam sobre as fofocas.
Escuta (cap. 8, p. 136-137)	Relacionamento amoroso	Gênero: diálogo. Vocabulário: encontro.	Escutar um diálogo entre um casal que discute pelo atraso de um dos cônjuges. Responder sobre informações da audição de forma oral e escrita. Responder por escrito sua opinião sobre seus estados de ânimo.
Fala (cap. 8, p. 148)	Emoções e transformações temperamentais	Gênero: diálogo. Vocabulário: transformações, estados de ânimo, *interjecciones, verbos de cambio (ponerse, quedarse, volverse, hacerse).*	Em duplas, perguntar ao colega sobre situações que influenciam em sua mudança temperamental.

Fonte: A autora com base em Martin (2011c).

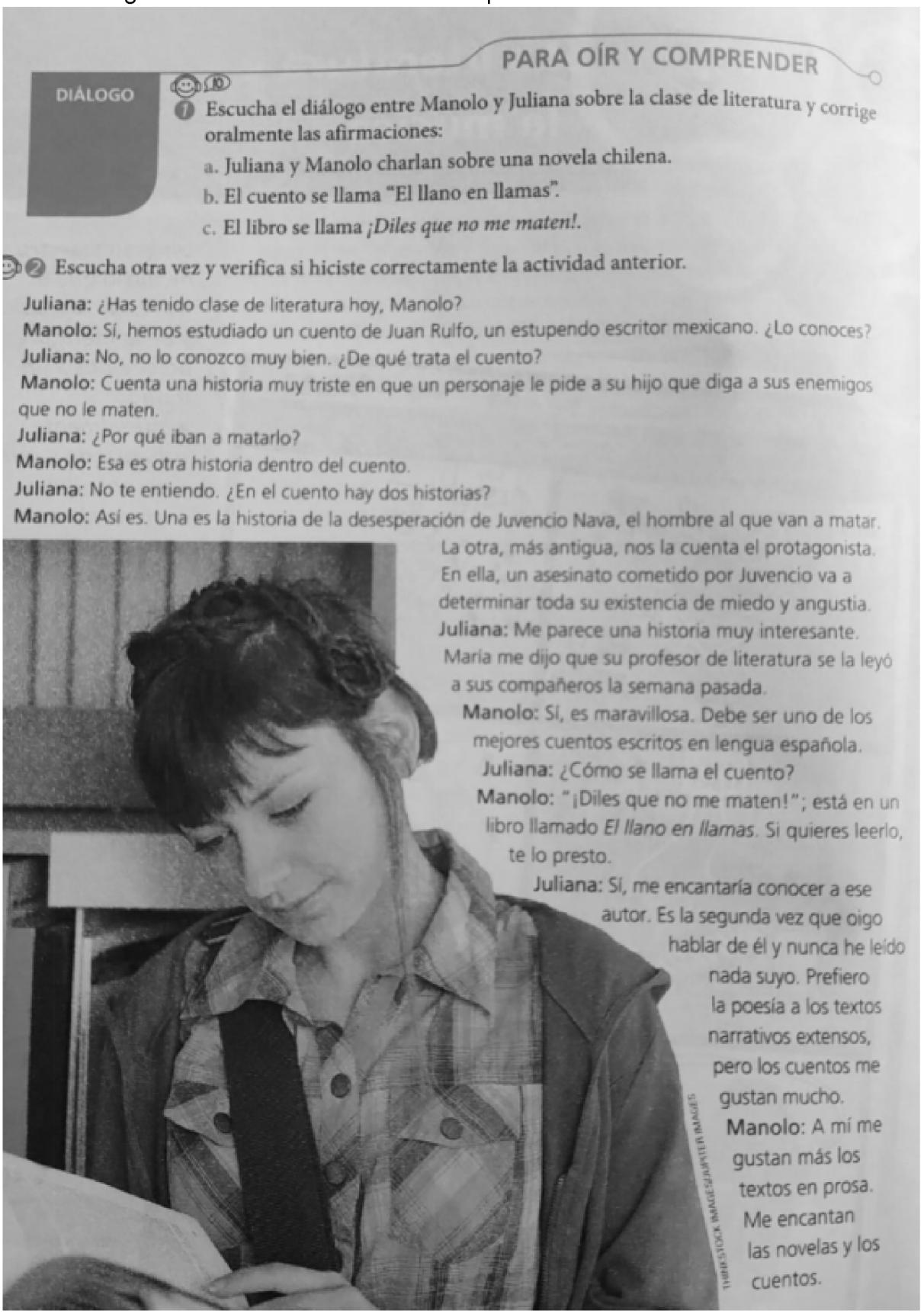
A maioria dos conteúdos temáticos mantêm uma coerência entre as atividades de escuta e fala de cada capítulo. Apenas nos capítulos dois, quatro e sete não há uma relação clara entre os temas escolhidos. O segundo capítulo começa com uma discussão sobre “uso da internet”, mas a proposta de produção oral utiliza o próprio conteúdo linguístico como tema da atividade, a saber, fazer suposições sobre “pessoas famosas” usando verbos no *presente de subjuntivo*[31]. Já o quarto capítulo trabalha com o tema “relacionamento amoroso” na audição e finaliza com “receitas culinárias” na seção de fala, utilizando somente o conteúdo linguístico *imperativo* como aspecto comum. Por último, o sétimo capítulo inicia pela temática “literatura” e traz uma atividade de produção oral sobre “fofoca”. Salientamos que esse pode ser um tema delicado, exigindo atenção na orientação da atividade, visto que pode tomar um rumo perigoso a depender, por exemplo, da maturidade do grupo de estudantes.

[31] É possível interpretar que o tema “pessoas famosas” pode ser associado com “internet”, no entanto, o comando da atividade não estabelece essa relação de forma direta. Isso poderia ser sugerido, por exemplo, através da indicação de redes sociais e/ou de mídias digitais em geral.

Com relação aos gêneros utilizados na obra, em seis dos oito capítulos há predominantemente o diálogo, o que é uma tendência ao longo de toda a coleção. Apenas os capítulos cinco e seis utilizam outros gêneros textuais na seção de escuta, sendo entrevista e fórum *online* respectivamente. Destacamos que o próprio livro menciona que o áudio utilizado na atividade sobre fórum *online* foi criado a partir dos originais escritos, portanto não se trata de uma situação comunicativa naturalmente oral, mas sim de uma adaptação dos comentários escritos. Inclusive, também cabe salientar que, na verdade, todos os áudios disponibilizados para resolução das atividades na coleção foram criados para fins didáticos. Dessa forma, os estudantes somente possuem contato com simulações que podem não representar as características da fala em sua totalidade.

No que diz respeito exclusivamente à seção de audição, manteve-se a propensão ao trabalho integrando a escrita, visto que todos os capítulos mantêm a estrutura com perguntas sobre a audição em geral e a opinião do aluno a serem respondidas por escrito. Outra tendência evidenciada nessa seção em específico é o aumento de atividades do tipo “responder oralmente”, as quais apareceram em sete dos oito capítulos nessa obra. Podemos verificar todas essas etapas, por exemplo, na seção reproduzida nas Figuras 8 e 9:

Figura 8: Atividade de escuta no capítulo 7 da col. *Síntesis* - vol. 3



PARA OÍR Y COMPRENDER

DIÁLOGO

10

1 Escucha el diálogo entre Manolo y Juliana sobre la clase de literatura y corrige oralmente las afirmaciones:

a. Juliana y Manolo charlan sobre una novela chilena.
b. El cuento se llama "El llano en llamas".
c. El libro se llama *¡Diles que no me maten!*.

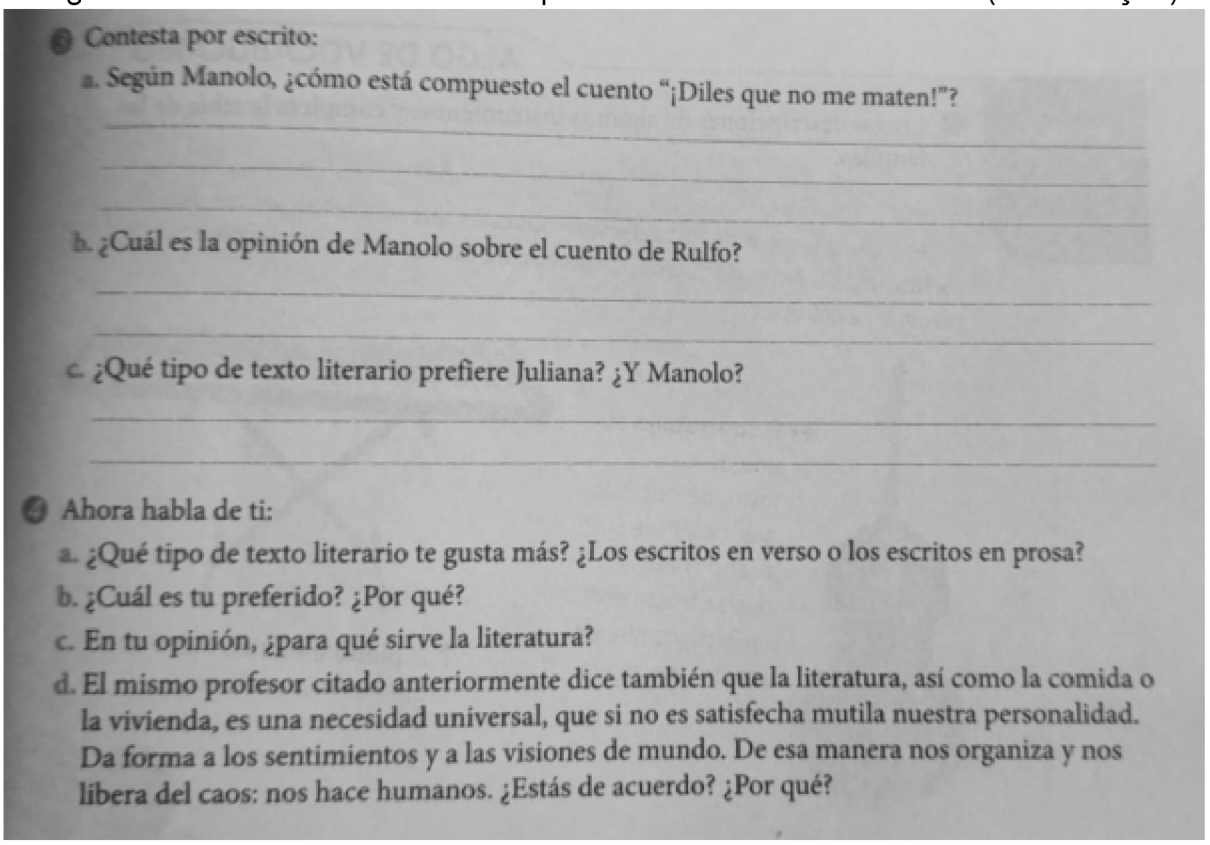
2 Escucha otra vez y verifica si hiciste correctamente la actividad anterior.

Juliana: ¿Has tenido clase de literatura hoy, Manolo?
Manolo: Sí, hemos estudiado un cuento de Juan Rulfo, un estupendo escritor mexicano. ¿Lo conoces?
Juliana: No, no lo conozco muy bien. ¿De qué trata el cuento?
Manolo: Cuenta una historia muy triste en que un personaje le pide a su hijo que diga a sus enemigos que no le maten.
Juliana: ¿Por qué iban a matarlo?
Manolo: Esa es otra historia dentro del cuento.
Juliana: No te entiendo. ¿En el cuento hay dos historias?
Manolo: Así es. Una es la historia de la desesperación de Juvencio Nava, el hombre al que van a matar. La otra, más antigua, nos la cuenta el protagonista. En ella, un asesinato cometido por Juvencio va a determinar toda su existencia de miedo y angustia.
Juliana: Me parece una historia muy interesante. María me dijo que su profesor de literatura se la leyó a sus compañeros la semana pasada.
Manolo: Sí, es maravillosa. Debe ser uno de los mejores cuentos escritos en lengua española.
Juliana: ¿Cómo se llama el cuento?
Manolo: "¡Diles que no me maten!"; está en un libro llamado *El llano en llamas*. Si quieres leerlo, te lo presto.
Juliana: Sí, me encantaría conocer a ese autor. Es la segunda vez que oigo hablar de él y nunca he leído nada suyo. Prefiero la poesía a los textos narrativos extensos, pero los cuentos me gustan mucho.
Manolo: A mí me gustan más los textos en prosa. Me encantan las novelas y los cuentos.

THINSTOCK IMAGES/GETTY IMAGES

Fonte: Martin (2011c, p. 120).

Figura 9: Atividade de escuta no capítulo 7 da col. *Síntesis* - vol. 3 (continuação)



5 Contesta por escrito:

a. Según Manolo, ¿cómo está compuesto el cuento "¡Diles que no me maten!"?

b. ¿Cuál es la opinión de Manolo sobre el cuento de Rulfo?

c. ¿Qué tipo de texto literario prefiere Juliana? ¿Y Manolo?

6 Ahora habla de ti:

a. ¿Qué tipo de texto literario te gusta más? ¿Los escritos en verso o los escritos en prosa?

b. ¿Cuál es tu preferido? ¿Por qué?

c. En tu opinión, ¿para qué sirve la literatura?

d. El mismo profesor citado anteriormente dice también que la literatura, así como la comida o la vivienda, es una necesidad universal, que si no es satisfecha mutila nuestra personalidad. Da forma a los sentimientos y a las visiones de mundo. De esa manera nos organiza y nos libera del caos: nos hace humanos. ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

Fonte: Martin (2011c, p. 121).

Ao todo, a seção de compreensão auditiva reportada nas Figuras 8 e 9 contém quatro exercícios, sendo o primeiro composto pela própria audição e pela correção de sentenças de forma oral e o segundo, pela repetição da audição com a finalidade de constatar a veracidade das respostas do primeiro exercício. O terceiro e o quarto exercícios são compostos por questionamentos que devem ser respondidos de forma escrita[32]. Portanto, ainda que ocorram algumas oportunidades de fala em integração à escuta, a maioria dos exercícios ancora-se na escrita, não existindo uma proporcionalidade entre os exercícios de produção de linguagem.

Em relação à seção de fala, foi verificado que a maioria das atividades, a saber, seis de oito, propõem exercícios mais focados em expressar-se livremente do que apenas praticar aspectos gramaticais. As exceções estão nos capítulos um e dois, os quais propõem atividades direcionadas para o uso controlado do *condicional simple* e do *presente de subjuntivo* respectivamente.

[32] Ainda que o comando do quarto exercício seja "Ahora habla de ti" (Martin, 2011c, p.121), as respostas devem ser escritas. Nos poucos casos em que as respostas devem ser faladas, o autor indica na própria instrução que a atividade deve ser realizada oralmente.

Nesta seção, ocupamo-nos da descrição e da análise dos três volumes da coleção *Síntesis*. Conforme foi apurado, é notável que as obras foram elaboradas observando o desenvolvimento da proficiência em ELE, já que, a princípio, as atividades focalizam na aquisição dos conteúdos linguísticos e, ao final, direcionam-se ao emprego da oralidade de forma independente. Na seção 4.2, apresentamos os resultados da investigação realizada na coleção *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013a, 2013b, 2013c).

4.2 Análise da coleção *Cercanía Joven*

A coleção *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013a, 2013b, 2013c) é composta por três volumes, tendo cada um deles três unidades temáticas principais. Cada unidade comporta dois capítulos que trabalham de forma integrada os subtemas e as habilidades linguísticas. Assim, há três seções de escuta e três seções de fala nos livros que são apresentadas a seguir.

Uma característica específica da organização dessa coleção é que, ainda que as seções correspondentes às quatro habilidades mantenham suas estruturas internas, o seu ordenamento é variável. Ora a compreensão auditiva precede a produção oral, ora a compreensão leitora precede a produção oral. Portanto, nem todos os capítulos que trabalham com a audição ocupam-se com a fala e vice-versa, como apresentamos, a seguir, nas seções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3.

4.2.1 Volume 1

No primeiro volume da coleção *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013a), doravante *Cercanía,* as habilidades de compreensão auditiva e de produção oral não se seguem na unidade um, portanto, cada uma localiza-se em capítulos diferentes. Isso não ocorre nas unidades dois e três, por isso, encontram-se nos mesmos capítulos conforme descrevemos a seguir no Quadro 15:

Quadro 15: Análise das seções de oralidade na col. *Cercanía Joven* - vol. 1

Habilidades comunicativas	**Conteúdos temáticos**	**Conteúdos linguísticos**	**Propostas**
Escuta (cap. 1, p. 12-19)	Mundo hispanofalante	Gêneros: música, letra de canção. Vocabulário: cultura latina, países hispanofalantes, alfabeto, nacionalidades, *presente de indicativo*, verbos *ser* e *estar,* tratamento formal e informal.	Pré-escuta: Responder questionamentos e jogar “bingo”. Escuta: Música *300 kilos*, do grupo *Los Coyotes*. Pós-escuta: Completar lacunas na letra da música. Responder sobre informações da audição de forma escrita. Pronúncia: Escutar o nome das letras do alfabeto. Responder sobre o alfabeto por escrito. Vocabulário: Relacionar nomes dos países às nacionalidades. Gramática: Exercitar o uso do *presente de indicativo,* dos verbos *ser* e *estar* e tratamento formal e informal.
Fala (cap. 2, p. 40-43)	Viagem de estudos a Espanha	Gênero: entrevista. Vocabulário: tratamento formal e informal, informações pessoais, tipos de alojamento, meios de transporte.	Preparação: Responder questionamentos sobre o uso de tratamento formal e informal em uma entrevista na aduana por escrito. Gramática: Exercitar o uso dos *pronombres interrogativos.* Vocabulário: Reconhecer tipos de alojamento e meios de transporte. Fala: Em duplas, simular uma entrevista, sendo que um dos estudantes deve ser o funcionário da aduana espanhola e o outro o viajante. Em seguida, repetir a atividade invertendo os interlocutores. Pós-fala: Com toda a turma, conversar sobre quais perguntas foram feitas em suas entrevistas.

Escuta (cap. 4, p. 78-87)	Futebol	Gêneros: entrevista, infográfico. Vocabulário: futebol, dígrafo <ll>, letra <y>, posições no futebol, verbos nos *pretéritos de indicativo.*	Pré-escuta: Responder questionamentos com base em capas de revistas de futebol e sobre o jogador Lionel Messi. Escuta: Entrevista do *Barça TV* com o jogador Lionel Messi. Pós-escuta: Identificar os principais assuntos. Responder sobre informações da audição e de um infográfico por escrito. Pronúncia: Escutar palavras retiradas da audição produzidas em variedades diferentes. Responder sobre a pronúncia do dígrafo <ll> e da letra <y> de forma escrita. Vocabulário: Reconhecer as posições dos jogadores no campo de futebol. Gramática: Exercitar o uso dos *tiempos pasados de indicativo*.
Fala (cap. 4, p. 88-93)	Esportes	Gênero: convite. Vocabulário: esportes, horas, dias da semana.	Vocabulário: Reconhecer diferentes esportes olímpicos.[33] Gramática: Exercitar o uso das horas. Fala: Em duplas, convidar o colega para assistir a algum torneio esportivo, mencionando o esporte, a data e a hora do evento. Pós-fala: Com toda a turma, fazer uma enquete para descobrir os esportes favoritos do grupo.
Escuta (cap. 6, p. 134-143)	Política	Gêneros: anúncio, convite, notícia. Vocabulário: manifestações populares, censura, família, as letras <z>, <s> e <c> antes de <e, i>, usos de *todavía* e *aún.*	Pré-escuta: Ler o anúncio de uma exposição fotográfica. Responder questionamentos com base no convite e nas imagens da exposição por escrito. Escuta: Notícia sobre lançamento de filme e convite a um evento. Pós-escuta: Identificar dados específicos em ambos os áudios. Responder sobre informações das audições por escrito. Vocabulário: Reconhecer os membros da família. Pronúncia: Escutar palavras com as letras <z>, <s> e <c> antes de <e, i> retiradas da audição. Responder sobre a pronúncia em variedades *seseantes* e *ceceantes* de forma escrita. Gramática: Exercitar o uso das palavras *todavía* e *aún.*

[33] Nesta seção em específico, não há atividade de preparação inicial, visto que começa diretamente pela subseção de vocabulário.

Fala (cap. 6, p. 144-151)	Voto	Gêneros: infográfico, glossário, debate. Vocabulário: tipos de voto (facultativo, obrigatório), direito eleitoral, problemas sociais, *comparativos.*	Preparação: Ler, em voz alta, um texto breve sobre analfabetismo político. Responder questionamentos sobre o texto por escrito. Ler e responder sobre o infográfico *El voto informado.* Vocabulário: Reconhecer vocábulos relacionados ao direito eleitoral. Gramática: Exercitar o uso dos *comparativos de inferioridad, igualdad* e *superioridad.* Fala: Com toda a turma, debater sobre voto facultativo e voto obrigatório. Pós-fala: Ler uma tirinha sobre censura e uma poesia sobre indiferença. Responder questionamentos sobre os textos por escrito.

Fonte: A autora com base em Coimbra, Chaves e Barcia (2013a).

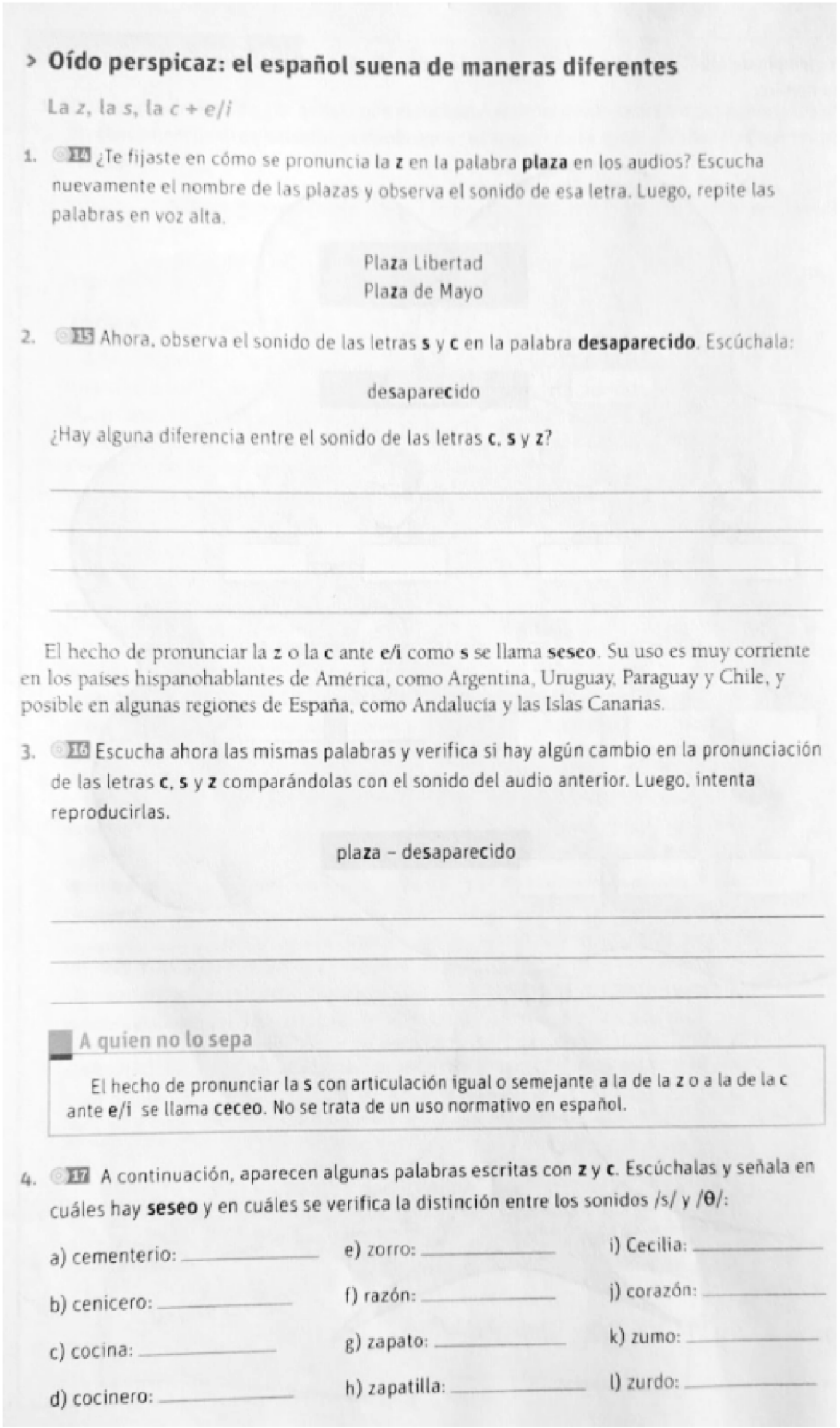
Todas as seções relacionam seus subtemas aos temas das três unidades maiores. A saber, os conteúdos temáticos “mundo hispanofalante” e “viagem de estudos a Espanha” pertencem à unidade *El mundo hispanohablante: ¡viva la diversidad!*, “futebol” e “esportes” à *El arte de los deportes: ¡salud en acción!* e, por último, “política” e “voto” à *El mundo es político: ¡qué también sea ético!* Portanto, constatamos que os autores fizeram uma curadoria minuciosa na organização dos temas e subtemas das unidades.

Além disso, há uma diversidade de gêneros textuais orais, somente ocorrendo repetições de entrevista, infográfico e convite; no entanto, é possível observar que esses gêneros se encontram ora na escuta, ora na fala. Também é nítido que cada uma das seções apresenta exercícios de preparação antecedendo as situações de compreensão e produção. Na seção de escuta, esse trabalho prévio é desenvolvido através de questionamentos sobre os temas trabalhados. Já na seção de fala, os preparativos envolvem, além de questionários, a aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais.

No que se refere à seção de audição, após as etapas de pré-escuta e de escuta, há atividades de compreensão (como identificar informações específicas e/ou responder sobre o conteúdo do áudio por escrito), de pronúncia (como escutar palavras e identificar sons) e, por último, de vocabulário e de gramática relativos aos textos orais escutados. Com isso, essas seções apresentam diferentes subseções interligadas pelo campo semântico e pelas situações comunicativas apreciadas.

Uma característica marcante da coleção *Cercanía*, bastante pertinente à nossa análise, é a presença da subseção dedicada à pronúncia, a qual se denomina *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*. Para exemplificar, indicamos a Figura 10:

Figura 10: Subseção dedicada à pronúncia no capítulo 6 da col. *Cercanía Joven* - vol. 1



> **Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes**

La *z*, la *s*, la *c* + *e/i*

1. 14 ¿Te fijaste en cómo se pronuncia la **z** en la palabra **plaza** en los audios? Escucha nuevamente el nombre de las plazas y observa el sonido de esa letra. Luego, repite las palabras en voz alta.

Plaza Libertad
Plaza de Mayo

2. 15 Ahora, observa el sonido de las letras **s** y **c** en la palabra **desaparecido**. Escúchala:

desaparecido

¿Hay alguna diferencia entre el sonido de las letras **c**, **s** y **z**?

El hecho de pronunciar la **z** o la **c** ante **e/i** como **s** se llama **seseo**. Su uso es muy corriente en los países hispanohablantes de América, como Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile, y posible en algunas regiones de España, como Andalucía y las Islas Canarias.

3. 16 Escucha ahora las mismas palabras y verifica si hay algún cambio en la pronunciación de las letras **c**, **s** y **z** comparándolas con el sonido del audio anterior. Luego, intenta reproducirlas.

plaza – desaparecido

A quien no lo sepa

El hecho de pronunciar la **s** con articulación igual o semejante a la de la **z** o a la de la **c** ante **e/i** se llama **ceceo**. No se trata de un uso normativo en español.

4. 17 A continuación, aparecen algunas palabras escritas con **z** y **c**. Escúchalas y señala en cuáles hay **seseo** y en cuáles se verifica la distinción entre los sonidos /s/ y /θ/:

a) cementerio: _____ e) zorro: _____ i) Cecilia: _____
b) cenicero: _____ f) razón: _____ j) corazón: _____
c) cocina: _____ g) zapato: _____ k) zumo: _____
d) cocinero: _____ h) zapatilla: _____ l) zurdo: _____

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013a, p. 142).

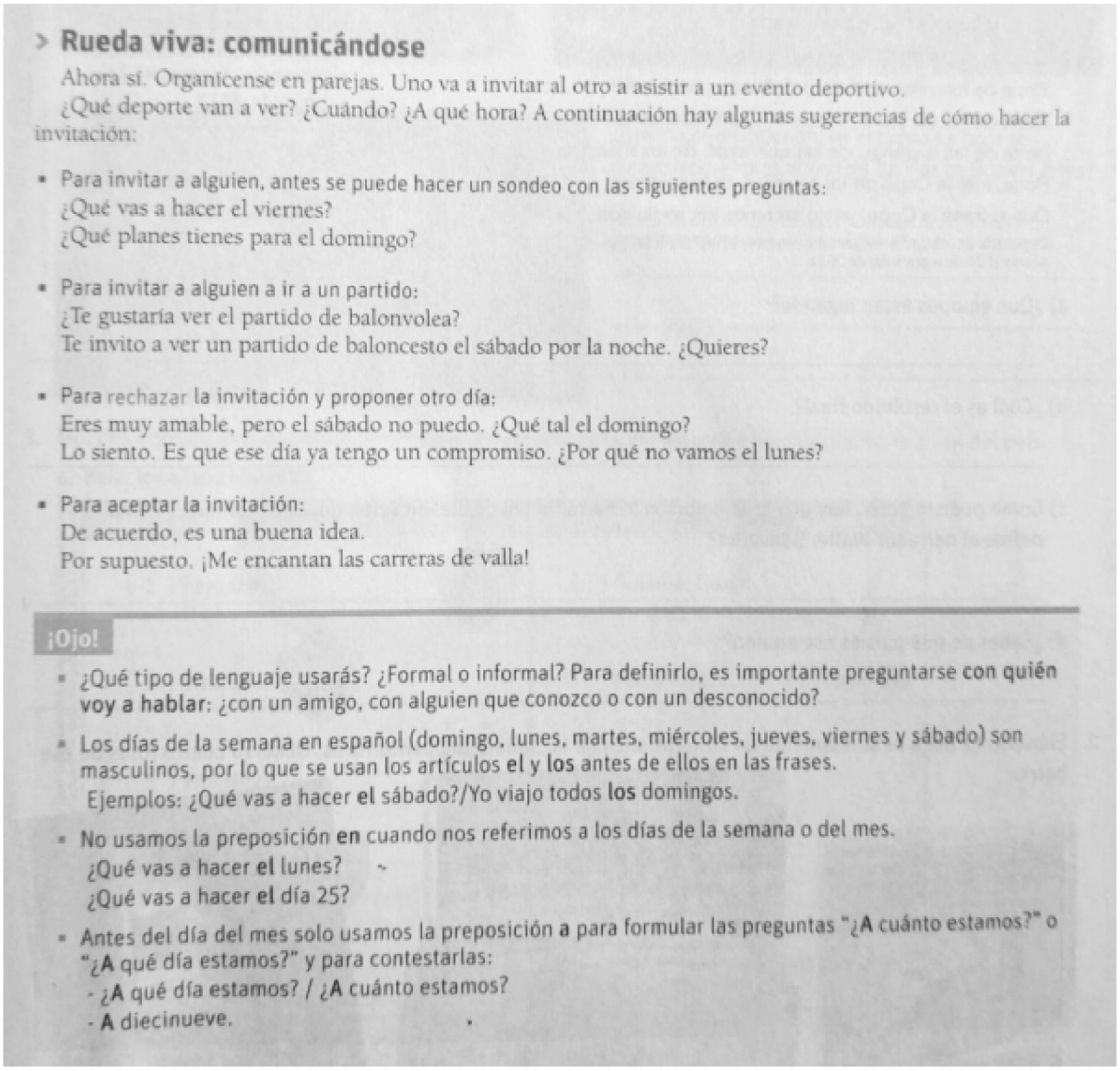
Essa subseção exemplificada na Figura 10 apresenta quatro exercícios, sendo que o primeiro contempla a escuta e a repetição de expressões utilizadas no áudio principal (*Plaza Libertad* e *Plaza de Mayo*), com enfoque na percepção e na produção da consoante <z>; o segundo exercício trabalha com a escuta dos sons de <s> e <c> na palavra *desaparecido*, direcionando a atenção para o *seseo*, ou seja, para o uso indiscriminado de /s/ nos três diferentes contextos apresentados. O terceiro exercício retoma a estratégia de "escuta e repete" com as palavras anteriores produzidas em variedade *ceceante*, a saber, uma variedade que utiliza tanto /s/ como /θ/. Já o último exercício promove a discriminação auditiva entre palavras que utilizam o *seseo* e o *ceceo*.

Além de utilizar diferentes estratégias para desenvolver a prática da pronúncia, os autores empregam alguns recursos visuais nessa sequência de atividades. Por exemplo, há dois momentos nos quais são apresentadas informações sobre o *seseo* e o *ceceo* em pequenos parágrafos*,* respectivamente, entre as atividades. Também se valem dos símbolos /s/ e /θ/ para representar graficamente a diferença verificada nos áudios, ainda que utilizem a palavra *sonidos* quando, na verdade, as barras oblíquas indicam que se tratam de fonemas.

No que tange à seção de fala, há atividades precedentes à produção oral em si que desenvolvem o conhecimento dos temas, do vocabulário e de estruturas gramaticais a serem utilizadas no momento da interação oral. Além disso, também há uma atividade de pós-fala, na qual os estudantes têm uma segunda oportunidade de comunicação no grande grupo.

Em duas das três propostas de fala, o livro dispõe de explicações sobre como os aprendizes podem praticar determinado gênero textual na língua-meta. A saber, a Figura 11 retrata um desses casos mencionados:

Figura 11: Explicação sobre o gênero convite no capítulo 4 da col. *Cercanía Joven* - vol. 1



> **Rueda viva: comunicándose**

Ahora sí. Organícense en parejas. Uno va a invitar al otro a asistir a un evento deportivo. ¿Qué deporte van a ver? ¿Cuándo? ¿A qué hora? A continuación hay algunas sugerencias de cómo hacer la invitación:

- Para invitar a alguien, antes se puede hacer un sondeo con las siguientes preguntas:
  ¿Qué vas a hacer el viernes?
  ¿Qué planes tienes para el domingo?
- Para invitar a alguien a ir a un partido:
  ¿Te gustaría ver el partido de balonvolea?
  Te invito a ver un partido de baloncesto el sábado por la noche. ¿Quieres?
- Para rechazar la invitación y proponer otro día:
  Eres muy amable, pero el sábado no puedo. ¿Qué tal el domingo?
  Lo siento. Es que ese día ya tengo un compromiso. ¿Por qué no vamos el lunes?
- Para aceptar la invitación:
  De acuerdo, es una buena idea.
  Por supuesto. ¡Me encantan las carreras de valla!

¡Ojo!

- ¿Qué tipo de lenguaje usarás? ¿Formal o informal? Para definirlo, es importante preguntarse **con quién voy a hablar**: ¿con un amigo, con alguien que conozco o con un desconocido?
- Los días de la semana en español (domingo, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábado) son masculinos, por lo que se usan los artículos **el** y **los** antes de ellos en las frases.
  Ejemplos: ¿Qué vas a hacer **el** sábado?/Yo viajo todos **los** domingos.
- No usamos la preposición **en** cuando nos referimos a los días de la semana o del mes.
  ¿Qué vas a hacer **el** lunes?
  ¿Qué vas a hacer **el** día 25?
- Antes del día del mes solo usamos la preposición **a** para formular las preguntas "¿**A** cuánto estamos?" o "¿**A** qué día estamos?" y para contestarlas:
  - ¿**A** qué día estamos? / ¿**A** cuánto estamos?
  - **A** diecinueve.

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013a, p. 93).

Nesta página, o livro aponta sugestões para a produção do gênero, a saber, uma abordagem menos direta através da sondagem e outra, mais direta, através do próprio convite. Também apresenta possibilidades de respostas, recusando e aceitando a solicitação. Com isso, é demonstrado, brevemente, como o aprendiz pode utilizar determinadas estruturas linguísticas no momento da produção. Após essas sugestões, há um quadro, denominado *¡Ojo!,* no qual são direcionados outros pontos a serem observados durante a fala, como a formalidade do tratamento dispensado ao interlocutor e o uso dos artigos *el* e *los* diante dos dias da semana e da preposição *a* diante dos dias do mês.

Conforme apresentamos em nossa análise, o volume investigado conta com seis seções respectivas à oralidade, tendo um número menor em comparação aos exemplares da coleção analisada anteriormente em razão das diferentes estruturas. No entanto, é necessário explicitar que o número de páginas dedicadas às seções de escuta e fala é maior neste volume: o livro conta com 28 páginas de atividades de compreensão auditiva e 18 páginas de atividades de produção oral[34]. Com isso, podemos inferir que a coleção *Cercanía* dispõe de um número maior de oportunidades de uso da oralidade quando comparada à coleção *Síntesis*.

Outra característica constatada neste volume é a presença de subseções de vocabulário e de gramática integradas às seções de compreensão auditiva e de produção oral. Nesses momentos, são apresentados e exercitados recursos linguísticos recorrentes nos textos veiculados nas respectivas seções, tal como ocorre na seção de escuta que trata do tema “futebol”, a qual trabalha com vocábulos relacionados às posições dos atletas dentro do próprio jogo e com verbos nos *tiempos pasados* utilizados na entrevista escutada.

4.2.2 Volume 2

Nesta seção, pontuamos a análise do segundo livro da coleção *Cercanía* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013b). Na primeira unidade desse exemplar, a seção de fala é trabalhada em um capítulo anterior à da escuta, o que não se repete nas segunda e terceira unidades. A seguir, apresentamos a obra no Quadro 16.

[34] A título de exemplificação, o primeiro volume da coleção *Síntesis* apresenta 16 páginas com atividades de compreensão auditiva e oito páginas com atividades de produção oral e escrita. Se considerarmos que, na verdade, a produção oral é desenvolvida em meia página em cada uma das oito unidades, ao final da obra são contabilizadas quatro páginas com atividades específicas dessa habilidade. Vale destacar que essa tendência se mantém ao longo de toda a coleção, visto que a estrutura das unidades é conservada nos três volumes.

Quadro 16: Análise das seções de oralidade na col. *Cercanía Joven* - vol. 2

Habilidades comunicativas	**Conteúdos temáticos**	**Conteúdos linguísticos**	**Propostas**
Fala (cap. 1, p. 28-31)	Pontos turísticos	Gêneros: entrevista, apresentação. Vocabulário: lugares na cidade (*plaza, mercado, iglesia etc.*), expressões de localização (*cerca, junto, al lado, delante*), preposições (*de, a*).	Preparação: Escutar uma entrevista realizada com um tradutor simultâneo e responder questionamentos sobre o áudio. Escutar outra entrevista, transcrevê-la em português e, em trios, traduzi-la ao espanhol. Vocabulário: Relacionar imagens aos nomes de lugares na cidade. Gramática: Exercitar o uso de expressões de localização. Fala: Em grupos de três, simular uma tradução simultânea para um público hispanofalante, apresentando um ponto turístico do Rio de Janeiro. Um aluno deve criar a apresentação em português e os outros dois devem revisar a tradução. Depois, devem apresentar o ponto turístico escolhido à turma. Pós-fala: Ainda em seus grupos de três, conversar sobre as dificuldades encontradas no processo da tradução simultânea.

Escuta (cap. 2, p. 32-39)	Língua bubi[35] e língua espanhola	Gêneros: entrevista, artigo científico, depoimento. Vocabulário: línguas, continente africano, letras <t> e <d> diante de <e, i>, dígrafo <ch>, *africanismos*, sufixos *-dad* e *-tad*.	Pré-escuta: Responder questionamentos com base na capa de um livro. Escuta: Entrevista com o escritor equato-guineense Justo Bolekia Boleká sobre sua obra *Poesía en lengua bubi*. Pós-escuta: Identificar informações no áudio, completar lacunas em um trecho transcrito e responder por escrito. Ler o trecho de um artigo sobre educação bilíngue no continente africano e responder por escrito. Pronúncia: Escutar palavras retiradas da audição com as letras <t> e <d> diante de <e, i> e o dígrafo <ch>. Escutá-las outra vez e repeti-las. Responder sobre a pronúncia de forma escrita. Vocabulário: Relacionar os *africanismos* e seus significados às imagens. Gramática: Exercitar o uso dos sufixos *-dad* e *-tad* a partir da escuta de depoimentos de famosos hispânicos sobre suas palavras favoritas em espanhol.
Escuta (cap. 4, p. 78-88)	Padrões de beleza	Gêneros: música, letra de canção, artigo de opinião. Vocabulário: vaidade e amor próprio, produtos de beleza, educação, verbo *gustar*, letra <r>, dígrafo <rr>.	Pré-escuta: Relacionar trechos de textos escritos a seus títulos e responder questionamentos por escrito. Escuta: Música *Antes muerta que sencilla*, da cantora María Isabel. Pós-escuta: Ordenar as estrofes da letra da música. Responder, por escrito, sobre a música. Ler um artigo sobre a relação entre a televisão e a educação de crianças e adolescentes e refletir sobre ele. Vocabulário: Relacionar nomes de produtos de beleza ao local em que são utilizados. Gramática: Exercitar o uso do verbo *gustar*. Pronúncia: Escutar e repetir palavras retiradas da música. Responder sobre as pronúncias da letra <r> e do dígrafo <rr> e sobre seus respectivos contextos.

[35] Esta é uma das línguas autóctones da Guiné Equatorial.

Fala (cap. 4, p. 89-93)	Consumo consciente	Gênero: artigo de opinião, diálogo, cartaz publicitário. Vocabulário: consumo consciente, moda sustentável, vestuário em geral, verbos *ser, tener, usar, llevar, preferir.*	Preparação: Ler um artigo sobre moda e consumo e responder por escrito. Vocabulário: Identificar nomes de itens de vestuário. Gramática: Exercitar o uso dos verbos *ser, tener, usar, llevar, preferir*. Relacionar perguntas de compra e venda às respostas. Fala: Em duplas, simular um diálogo de compra e venda de algum item de vestuário em um brechó. Um estudante deve ser o vendedor e outro o comprador. Pós-fala: Ler um cartaz sobre moda sustentável e responder sua opinião sobre esse tema.
Escuta (cap. 6, p. 130-135)	Consumo	Gêneros: reportagem, lista de compras. Vocabulário: tipos de estabelecimentos comerciais, consumo, letras <g> e <j>, *marcadores conversacionales*.	Pré-escuta: Responder sobre a diferença entre supermercados e armazéns de bairro. Escuta: Reportagem feita pela *Radio Visión Juvenil* com mexicanos. Pós-escuta: Identificar vantagens e desvantagens segundo as informações do áudio. Escutar novamente o áudio com apoio da transcrição e responder por escrito. Vocabulário: Identificar os alimentos mencionados no áudio. Em duplas, elaborar uma lista de compras a partir de quantidades especificadas previamente. Pronúncia: Escutar e repetir palavras com as letras <g> e <j>. Identificar os contextos nos quais a pronúncia dessas consoantes é igual. Gramática: Exercitar o uso dos *marcadores conversacionales*.

Fala (cap. 6, p. 136-137)	Estabelecimentos comerciais	Gêneros: crônica, diálogo, enquete. Vocabulário: frutas, conectivos *y/e* e *o/u*, estabelecimentos comerciais.	Preparação: Ler a crônica *Mayonesa adelgazante* do livro *Íntimas suculencias*, de Laura Esquivel. Vocabulário: Identificar frutas e suas composições com ajuda do professor de Química. Gramática: Exercitar o uso dos conectivos *y/e* e *o/u*. Fala: Em grupos de três, conversar sobre as vantagens e desvantagens de fazer compras em estabelecimentos comerciais pequenos e grandes. Pós-fala: Com toda a turma, fazer uma enquete sobre qual estabelecimento os estudantes preferem fazer suas compras.

Fonte: A autora com base em Coimbra, Chaves e Barcia (2013b).

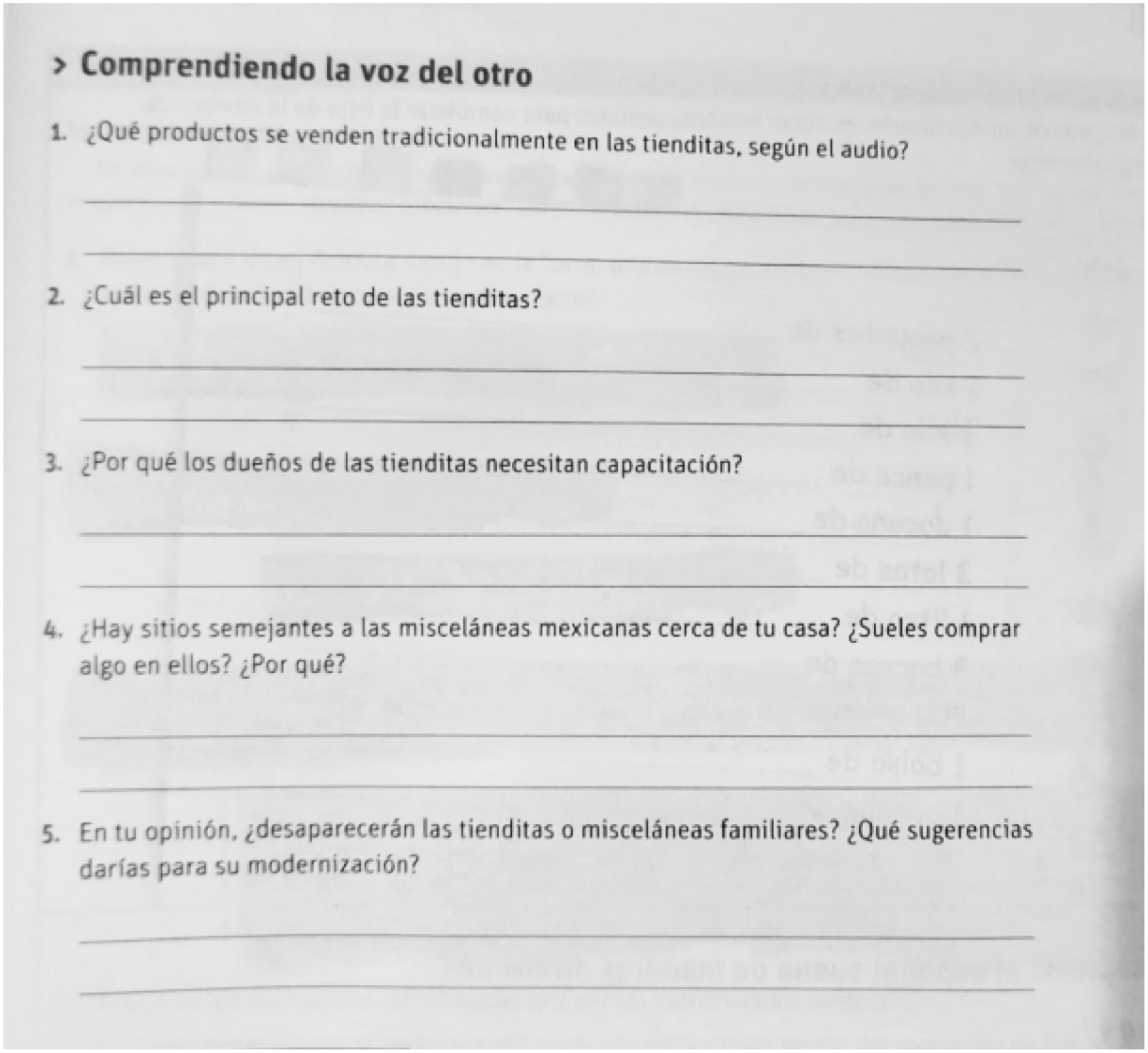
Conforme mencionamos anteriormente, as primeiras seções de fala e escuta encontram-se em capítulos diferentes, portanto, seus conteúdos temáticos não se relacionam tanto entre si em comparação às demais seções da obra. Ainda assim, ambos os capítulos remetem ao tema da unidade: *Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?* Por conseguinte, as atividades de escuta e de fala do quarto capítulo apresentam subtemas mutuamente associados na unidade denominada *Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?* e, por último, as seções do sexto capítulo também são correlacionadas, tendo espaço na última unidade, *Sabores y olores: ¿comes bien?*

No que se refere ao trabalho com os conteúdos linguísticos, em específico com os gêneros textuais, o segundo volume dessa coleção utiliza uma grande variedade de textos escritos e orais. Enquanto o primeiro livro empregou 12 gêneros, o segundo serviu-se de 14 gêneros ao total, e ainda reutilizou três deles: entrevista, artigo de opinião e diálogo. Além dessa volumosa disponibilidade, alguns dos textos do volume 2 são mais complexos em termos de informação, como o artigo científico e a reportagem, indicando a ampliação do nível de proficiência necessário na língua estrangeira.

Acerca das seções de compreensão auditiva, as subseções de preparação acionam questionamentos para promover uma familiarização com os temas das atividades de audição. Após o momento da escuta, também voltam a ser pontuadas

perguntas sobre o conteúdo do(s) áudio(s) escutado(s) e todas elas exigem respostas escritas. Para exemplificar, apresentamos a Figura 12:

Figura 12: Atividade de pós-escuta no capítulo 6 da col. *Cercanía Joven* - vol. 2



> **Comprendiendo la voz del otro**

1. ¿Qué productos se venden tradicionalmente en las tienditas, según el audio?

2. ¿Cuál es el principal reto de las tienditas?

3. ¿Por qué los dueños de las tienditas necesitan capacitación?

4. ¿Hay sitios semejantes a las misceláneas mexicanas cerca de tu casa? ¿Sueles comprar algo en ellos? ¿Por qué?

5. En tu opinión, ¿desaparecerán las tienditas o misceláneas familiares? ¿Qué sugerencias darías para su modernización?

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013b, p. 133).

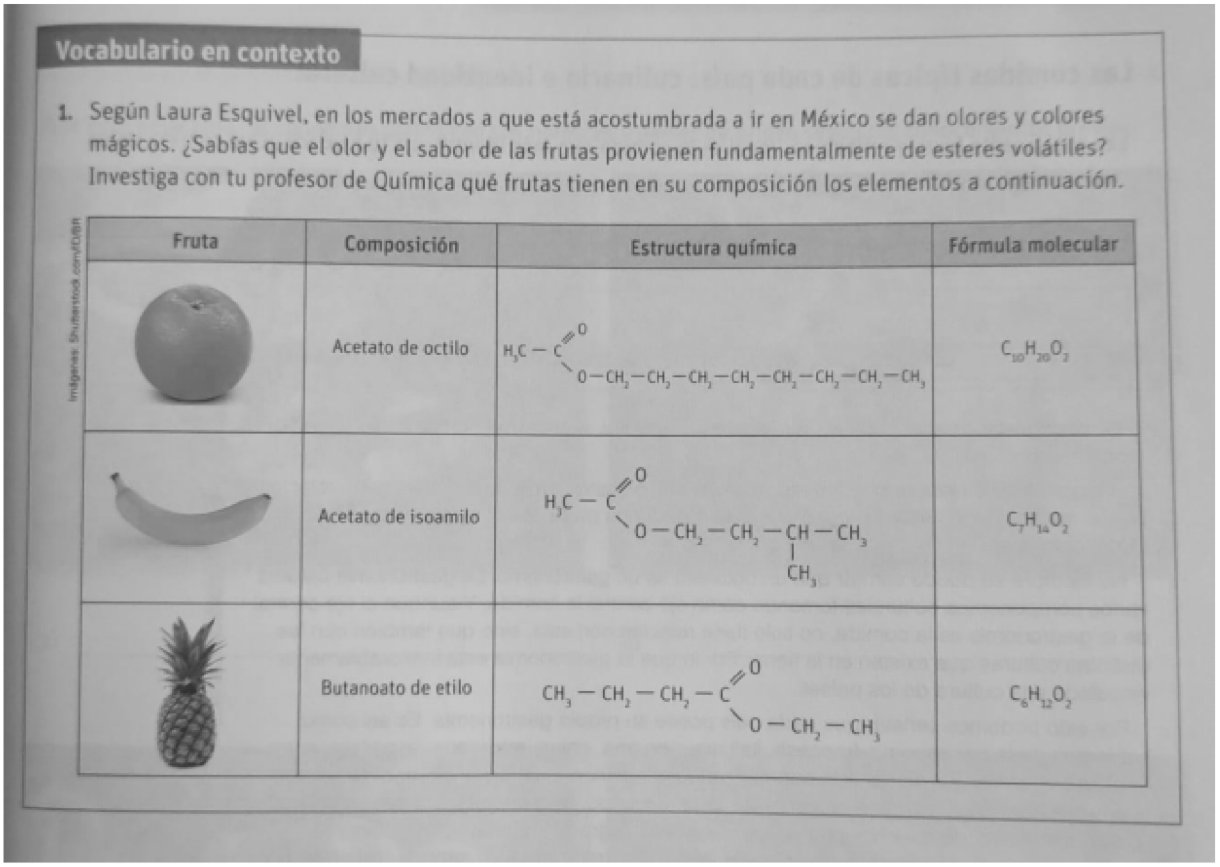
Além de serem importantes para desenvolver a compreensão dos áudios, as perguntas promovem um espaço para o aprofundamento das temáticas e fomentam a criação de produções em espanhol, ainda que na forma de breves respostas discursivas. Da mesma forma, a alternância entre as subseções de vocabulário, gramática e pronúncia propiciam momentos a mais de trabalho relacionados à escuta nos capítulos.

Sobre as seções de produção oral, todas as atividades de fala são precedidas pela etapa de preparação que veicula diferentes gêneros textuais relacionados ao tema central. Além desse aquecimento no que diz respeito à temática, as subseções

de vocabulário e de gramática dedicam-se ao exercício das formas linguísticas que podem ser utilizadas na fala.

Destoando dessa linha seguida pela coleção, a atividade de vocabulário no capítulo seis traz uma proposta interdisciplinar com a disciplina de Química:

Figura 13: Atividade de vocabulário no capítulo 6 da col. *Cercanía Joven* - vol. 2



Vocabulario en contexto

1. Según Laura Esquivel, en los mercados a que está acostumbrada a ir en México se dan olores y colores mágicos. ¿Sabías que el olor y el sabor de las frutas provienen fundamentalmente de esteres volátiles? Investiga con tu profesor de Química qué frutas tienen en su composición los elementos a continuación.

Fruta	Composición	Estructura química	Fórmula molecular
	Acetato de octilo	$H_3C-C(=O)-O-CH_2-CH_2-CH_2-CH_2-CH_2-CH_2-CH_2-CH_3$	$C_{10}H_{20}O_2$
	Acetato de isoamilo	$H_3C-C(=O)-O-CH_2-CH_2-CH(CH_3)-CH_3$	$C_7H_{14}O_2$
	Butanoato de etilo	$CH_3-CH_2-CH_2-C(=O)-O-CH_2-CH_3$	$C_6H_{12}O_2$

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013b, p. 137).

Ainda que a atividade indiretamente faça sentido com o tema "estabelecimentos comerciais", a identificação das frutas, das composições, das estruturas químicas e das fórmulas moleculares não são mencionadas em nenhuma outra parte, tornando-se algo isolado e discrepante das demais atividades do capítulo. Nesse sentido, a atividade pode não ser realizada, por exemplo, por falta de motivação aparente e/ou por exigir um momento de trabalho fora da aula de língua espanhola.

Cabe salientar que a coleção *Cercanía* apresenta outras propostas interdisciplinares nas seções dedicadas aos *Proyectos*. Portanto, essa atividade supracitada poderia ser colocada em outro momento e não, necessariamente, numa

subseção sobre aquisição de repertório vocabular objetivando, de forma específica, a produção oral em espanhol.

4.2.3 Volume 3

Nesta seção, apresentamos a análise do último exemplar da coleção *Cercanía* (Coimbra; Chaves; Barcia, 2013c). Conforme também ocorreu nos outros dois volumes, as primeiras seções de escuta e de fala encontram-se em capítulos diferentes. A seguir, o Quadro 17 trata dos conteúdos e das propostas de atividades dessa obra.

Quadro 17: Análise das seções de oralidade na col. *Cercanía Joven* - vol. 3

Habilidades comunicativas	**Conteúdos temáticos**	**Conteúdos linguísticos**	**Propostas**
Escuta (cap. 1, p. 12-19)	Sustentabili-dade	Gênero: *spot* publicitário. Vocabulário: meio ambiente, eletrodomésticos, lixo eletrônico, *condicional simple*, letras <b> e <v>.	Pré-escuta: Responder questionamentos a partir de imagens. Escuta: *Spot* publicitário espanhol denominado *Sostenibilidad*. Responder questionamentos sobre o áudio. Gramática: Exercitar o uso do *condicional simple.* Pós-escuta: Responder questionamentos sobre a audição e sobre lixo eletrônico. Vocabulário: Reconhecer nomes de eletrodomésticos. Pronúncia: Escutar palavras com as letras <v> e <b> retiradas da audição. Responder sobre a pronúncia de forma escrita.

Fala (cap. 2, p. 34-39)	Tecnologia	Gêneros: anúncio, notícia, chamada telefônica, diálogo. Vocabulário: invenções tecnológicas, expressões utilizadas em chamadas telefônicas.	Preparação: Responder questionamentos sobre um evento de tecnologia veiculado em um anúncio e em uma notícia. Vocabulário: Relacionar algumas invenções tecnológicas às suas histórias. Gramática: Exercitar o uso de expressões utilizadas em chamadas telefônicas. Fala: Em duplas, simular uma chamada telefônica na qual o interlocutor é um amigo argentino, definindo previamente quem será cada interlocutor, os temas da conversa e o tipo de tratamento dispensado. Pós-fala: Ainda em duplas, verificar quais palavras e/ou expressões provocaram dúvidas na simulação e procurá-las no dicionário para seu esclarecimento.
Escuta (cap. 3, p. 64-72)	Profissões	Gêneros: depoimento, diálogo. Vocabulário: mundo laboral, profissões, *presente de subjuntivo*, letras <m>, <n> e <ñ>.	Pré-escuta: Responder questionamentos sobre gostos pessoais e carreiras profissionais. Escuta: No primeiro áudio, jovens respondem sobre quais profissões querem ter; já no segundo áudio, há um trecho de uma conversa de orientação vocacional. Pós-escuta: Responder, por escrito, sobre os áudios. Ler o depoimento de uma jovem sobre sua escolha profissional e a discordância de seus pais e responder questionamentos sobre o texto. Vocabulário: Relacionar áreas de trabalho às profissões. Gramática: Exercitar o uso do *presente de subjuntivo* para expressar desejos. Pronúncia: Escutar palavras com as letras <m>, <n> e <ñ> retiradas da audição. Responder sobre a pronúncia de forma escrita.

Fala (cap. 3, p. 73-75)	Trabalho voluntário	Gêneros: convite, diálogo. Vocabulário: voluntariado, expressões idiomáticas sobre ajudar o próximo, *presente de subjuntivo.*	Preparação: Responder questionamentos sobre trabalho voluntário e sobre uma agência de voluntariado chilena. Vocabulário: Reconhecer expressões cristalizadas sobre ajudar o próximo: *echar una mano, arrimar el hombro etc*. Gramática: Exercitar o uso do *presente de subjuntivo* para expressar opinião e dar juízo de valor. Fala: Em duplas, simular que está convidando um amigo para fazer trabalho voluntário no Chile, a partir de informações no site da agência, utilizando os conteúdos linguísticos estudados. Pós-fala: Com toda a turma, dialogar sobre quais trabalhos voluntários poderiam ser feitos pelo grupo na própria escola.
Escuta (cap. 6, p. 136-148)	Educação sexual	Gêneros: cartaz publicitário, diálogo. Vocabulário: educação sexual, infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, *pronombres complemento de objeto directo* e *objeto indirecto*, letra <x>.	Pré-escuta: Responder questionamentos sobre estudar a educação sexual e sobre um cartaz publicitário deste mesmo tema. Escuta: No primeiro áudio, o pai de uma aluna conversa com a diretora da escola sobre a existência da disciplina de educação sexual. No segundo áudio, o pai conversa com a professora da disciplina sobre os conteúdos ensinados. Pós-escuta: Relacionar emoções dos locutores às falas transcritas. Responder, por escrito, sobre os áudios. Interpretar informações sobre infecções sexualmente transmissíveis apresentadas em cartazes publicitários. Vocabulário: Relacionar métodos contraceptivos às suas descrições e nomes de infecções sexualmente transmissíveis aos possíveis sintomas e tratamentos. Gramática: Exercitar o uso dos *pronombres complemento de objeto directo* e *objeto indirecto.* Pronúncia: Escutar palavras com a letra <x>. Responder sobre as diferentes pronúncias de forma escrita.

Fala (cap. 6, p. 149-151)	Mudanças físicas e estados de ânimo	Gêneros: diálogo, apresentação. Vocabulário: mudanças físicas, corpo humano, estados de ânimo, *verbos de cambio.*	Preparação: Relacionar frases sobre alterações corporais às categorias “mulher” e “homem”. Vocabulário: Identificar as partes do corpo que se modificam na puberdade. Gramática: Exercitar o uso dos *verbos de cambio.* Fala: Em oito grupos, escolher um tema dentre as opções sobre mudanças físicas e estados de ânimo; e, dialogar, respondendo às perguntas elencadas. Com toda a turma, apresentar as melhores respostas do seu grupo. Pós-fala: Responder sobre os relatos que mais chamaram a atenção.

Fonte: A autora com base em Coimbra, Chaves e Barcia (2013c).

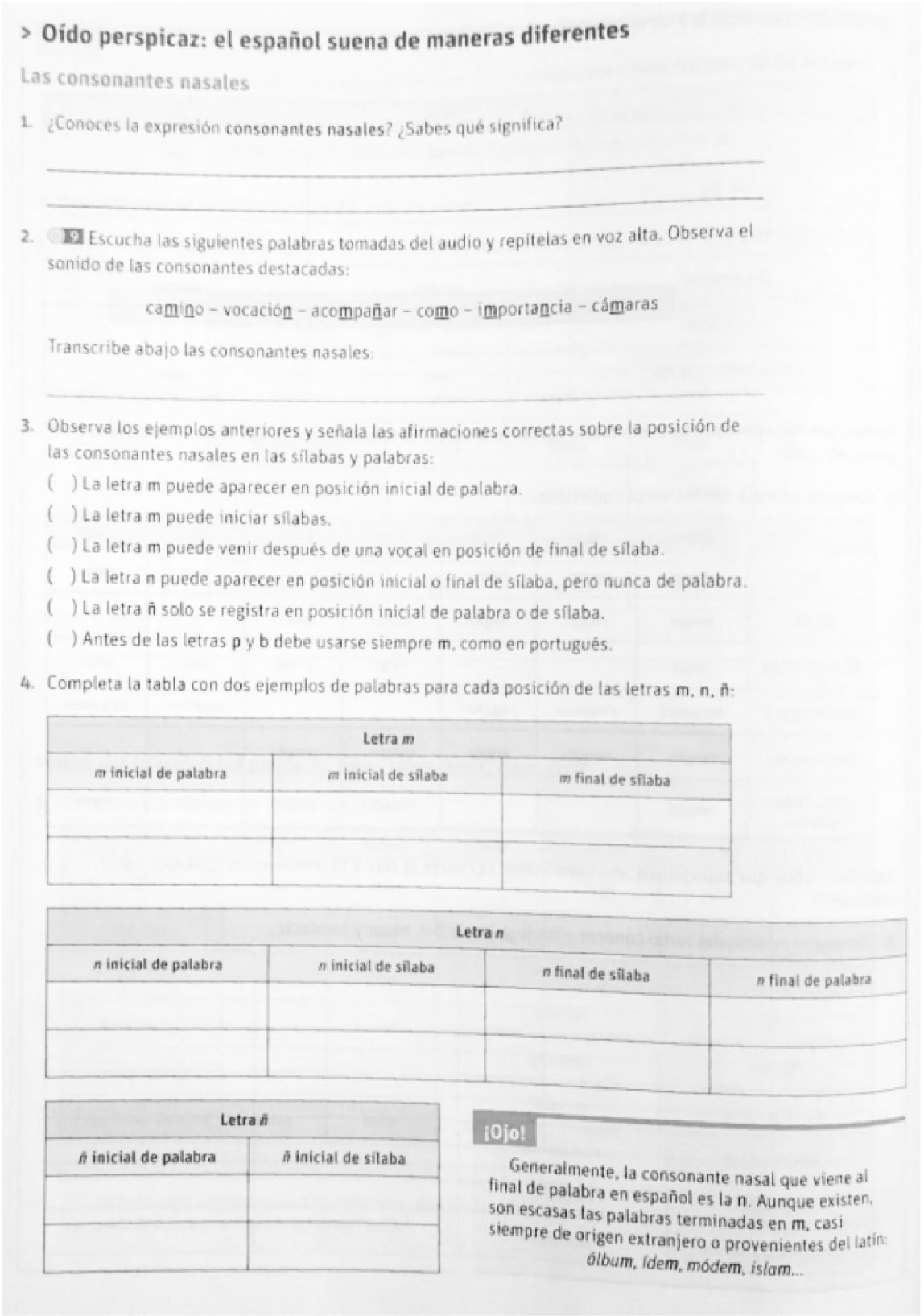
Da mesma forma como ocorre nos exemplares anteriores, este volume apresenta temas relativamente díspares nas primeiras seções de escuta e de fala, a saber, "sustentabilidade" e "tecnologia", por encontrarem-se em capítulos separados; no entanto, ambos os tópicos se complementam na unidade *Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos*. Em seguida, os temas "profissões" e "trabalho voluntário" relacionam-se à unidade *Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos* e, por último, "educação sexual" e "mudanças físicas e estados de ânimo" à unidade *Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento*.

O volume também apresenta textos em nove diferentes gêneros textuais, sendo o *spot* publicitário e a chamada telefônica inéditos na coleção. O que também se destaca é o fato de que o gênero oral diálogo é utilizado cinco vezes ao longo da obra. Além disso, uma tendência da coleção é que a grande maioria dos gêneros é utilizada em, no máximo, duas obras, nunca nas três. Isso demonstra a pluralidade de textos escolhidos pelos autores da coleção. O diálogo é a única exceção, aparecendo nos três livros.

A seção de escuta demonstra que há um aumento no nível de proficiência, trabalhando com dois áudios nos capítulos três e seis, ou seja, nas duas últimas seções dedicadas à compreensão auditiva na coleção. A articulação entre os áudios se dá através dos temas e dos questionamentos sobre a interpretação de seus conteúdos. Ainda que tenha sido uma única ocorrência no total, outra diferença é a

explicitação de segmentos consonantais nasais no nível silábico. Apresentamos a Figura 14:

Figura 14: Atividades de pronúncia no capítulo 3 da col. *Cercanía Joven* - vol. 3



> Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes

Las consonantes nasales

1. ¿Conoces la expresión **consonantes nasales**? ¿Sabes qué significa?

2. Escucha las siguientes palabras tomadas del audio y repítelas en voz alta. Observa el sonido de las consonantes destacadas:

   ca**m**i**n**o – vocació**n** – aco**m**pa**ñ**ar – co**m**o – i**m**porta**n**cia – cá**m**aras

   Transcribe abajo las consonantes nasales:

3. Observa los ejemplos anteriores y señala las afirmaciones correctas sobre la posición de las consonantes nasales en las sílabas y palabras:
   ( ) La letra **m** puede aparecer en posición inicial de palabra.
   ( ) La letra **m** puede iniciar sílabas.
   ( ) La letra **m** puede venir después de una vocal en posición de final de sílaba.
   ( ) La letra **n** puede aparecer en posición inicial o final de sílaba, pero nunca de palabra.
   ( ) La letra **ñ** solo se registra en posición inicial de palabra o de sílaba.
   ( ) Antes de las letras **p** y **b** debe usarse siempre **m**, como en portugués.

4. Completa la tabla con dos ejemplos de palabras para cada posición de las letras **m**, **n**, **ñ**:

Letra *m*		
m inicial de palabra	*m* inicial de sílaba	*m* final de sílaba

Letra *n*			
n inicial de palabra	*n* inicial de sílaba	*n* final de sílaba	*n* final de palabra

Letra *ñ*	
ñ inicial de palabra	*ñ* inicial de sílaba

¡Ojo!

Generalmente, la consonante nasal que viene al final de palabra en español es la **n**. Aunque existen, son escasas las palabras terminadas en **m**, casi siempre de origen extranjero o provenientes del latín: *álbum, ídem, módem, islam...*

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013c, p. 72).

O primeiro exercício desta subseção de pronúncia retoma o conhecimento prévio do aprendiz sobre a classe das consoantes nasais. Em seguida, o segundo exercício apresenta um áudio com uma lista de palavras do texto ouvido anteriormente na seção, solicita a repetição destes vocábulos e a transcrição ortográfica das consoantes nasais. O terceiro exercício, por sua vez, direciona a atenção do aprendiz para a posição que essas consoantes podem ocupar na sílaba e na palavra através da verificação de informações segundo as palavras utilizadas no exercício anterior. Por fim, o quarto exercício propõe uma sistematização das posições em ataques iniciais e mediais e em codas mediais e finais segundo cada uma das consoantes. É interessante o fato de que a subseção demonstra as diferentes ocorrências no nível silábico das palavras, o que não ocorreu nos volumes anteriores, já que a explicitação da pronúncia foi mantida exclusivamente no nível segmental.

No geral, as atividades de compreensão auditiva baseiam-se, além da própria escuta, na preparação através de imagens e/ou na escrita de respostas aos questionamentos prévios e posteriores aos áudios veiculados para exercitar a interpretação textual por parte do aluno. As atividades da Figura 15 exemplificam esses momentos:

Figura 15: Atividades de escuta no capítulo 3 da col. *Cercanía Joven* - vol. 3

> Comprendiendo la voz del otro

1. Según el audio, ¿en qué se debe pensar a la hora de elegir la profesión? ¿Estás de acuerdo? Argumenta tu opinión.

2. La chica 3 contesta: "No tengo ni la más mínima idea de qué quiero estudiar". Señala la opción en que se expresa el sentimiento de la joven con relación a la elección de la profesión:

   ( ) inseguridad ( ) convicción

3. Observa la imagen a continuación.



Ahora, vuelve al texto y contesta:

a) ¿Cómo se llama este objeto?

b) ¿Qué tipo de comparación se hace entre este y la profesión?

4. 8 Escucha una parte específica del audio nuevamente e infiere el significado de ya. ¿Qué significa en este contexto?

"Si ustedes piensan: '**ya**, yo voy a estudiar esta profesión porque me han dicho que con esta profesión consigo este trabajo, y si consigo este trabajo, consigo este sueldo'. La cosa no es así."

5. Según el audio, cada uno debería elegir su profesión por aquello que lo apasiona. Sin embargo, muchos jóvenes tienen problemas en su casa, pues su familia no respeta su decisión. Lee el siguiente problema que Roxy compartió con los internautas en un grupo de preguntas:

¿Qué puedo hacer si mis padres no me respetan?

Mi caso es que yo el año pasado comencé a estudiar el profesorado de inglés (lo cual me satisface porque tengo facilidad, me va muy bien y me gusta) ya que me di cuenta que la carrera no concluida que estudié hasta el 2008 (carrera científica) se me hacía complicada, me costaba y me deprimía pues no era mi vocación. Mis padres no aceptan el viro de la carrera, me hacen la vida a cuadros, me insultan. ¿Qué debo hacer?

Disponible en: <http://ar.answers.yahoo.com/question/index?qid=20111224210153AA3adeR>. Acceso el 22 de febrero de 2013.

a) ¿Cómo le contestarías? ¿Qué consejos le darías?

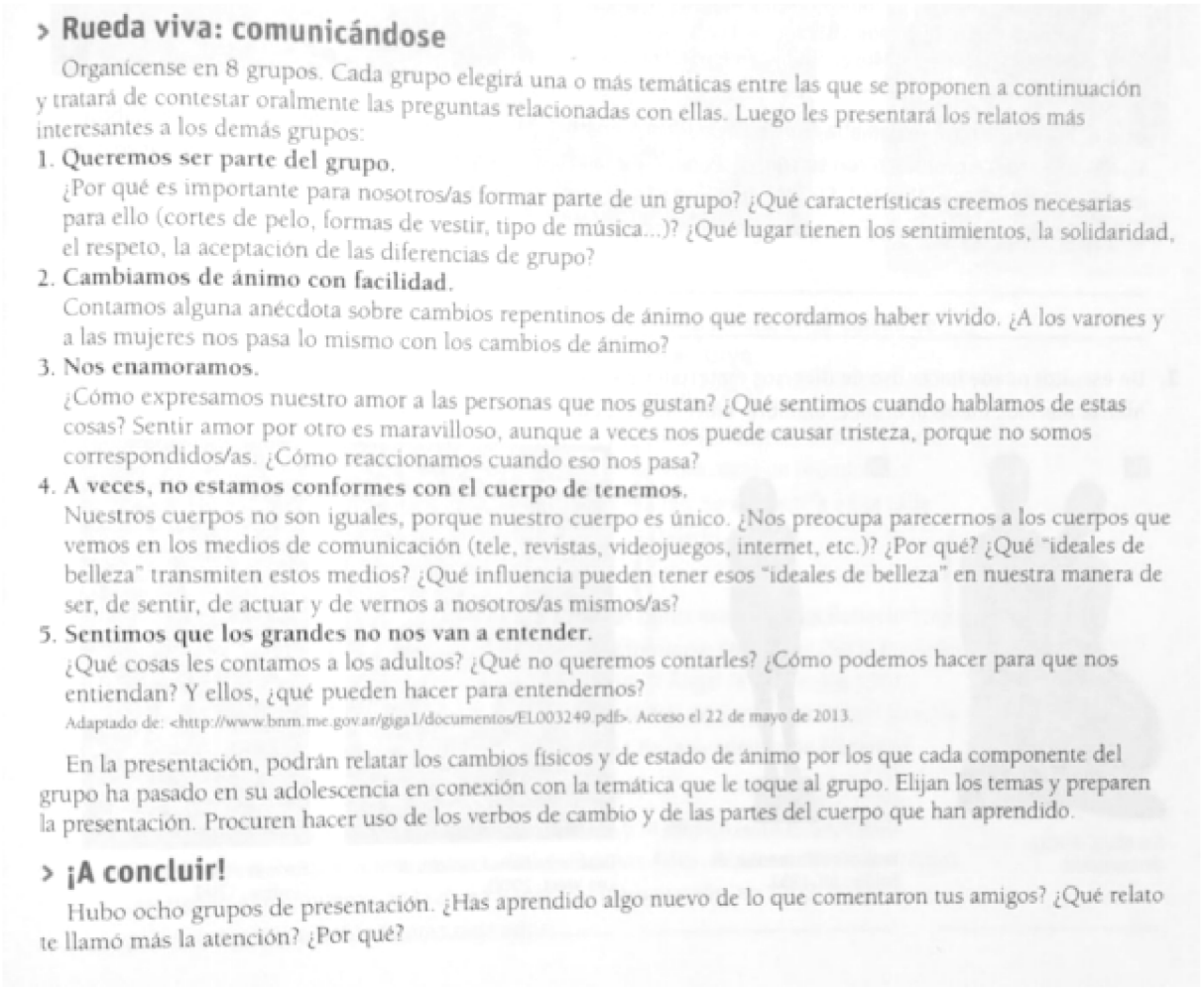
b) ¿A ti también te pasa lo mismo cuando hablas con tus parientes sobre la profesión que quieres seguir? ¿Por qué?

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013c, p. 66).

Os cinco exercícios solicitam, conforme indicam as linhas subpostas e os parênteses vazios, respostas escritas às perguntas de compreensão. Também há uma breve inclusão da habilidade de leitura, visto que é apresentado um pequeno depoimento para a realização do quinto exercício. O primeiro exercício poderia, por exemplo, ser realizado oralmente, visto que solicita a opinião do aprendiz, mas isso não é sugerido pelo livro. Com isso, os únicos momentos nos quais as seções de escuta propõem alguma integração direta com a fala são nos exercícios de "escuta e repete" dispostos na subseção dedicada à pronúncia.

Sobre as seções de fala, há diferentes oportunidades de interação, como é o caso das simulações de chamada telefônica e de convite, em duplas, e de discussão mais ampla, em grupos. A Figura 16 demonstra a proposta de interação mais abrangente em grupos:

Figura 16: Atividade de fala no capítulo 6 da col. *Cercanía Joven* - vol. 3



> **Rueda viva: comunicándose**

Organícense en 8 grupos. Cada grupo elegirá una o más temáticas entre las que se proponen a continuación y tratará de contestar oralmente las preguntas relacionadas con ellas. Luego les presentará los relatos más interesantes a los demás grupos:

1. **Queremos ser parte del grupo.**
   ¿Por qué es importante para nosotros/as formar parte de un grupo? ¿Qué características creemos necesarias para ello (cortes de pelo, formas de vestir, tipo de música...)? ¿Qué lugar tienen los sentimientos, la solidaridad, el respeto, la aceptación de las diferencias de grupo?
2. **Cambiamos de ánimo con facilidad.**
   Contamos alguna anécdota sobre cambios repentinos de ánimo que recordamos haber vivido. ¿A los varones y a las mujeres nos pasa lo mismo con los cambios de ánimo?
3. **Nos enamoramos.**
   ¿Cómo expresamos nuestro amor a las personas que nos gustan? ¿Qué sentimos cuando hablamos de estas cosas? Sentir amor por otro es maravilloso, aunque a veces nos puede causar tristeza, porque no somos correspondidos/as. ¿Cómo reaccionamos cuando eso nos pasa?
4. **A veces, no estamos conformes con el cuerpo de tenemos.**
   Nuestros cuerpos no son iguales, porque nuestro cuerpo es único. ¿Nos preocupa parecernos a los cuerpos que vemos en los medios de comunicación (tele, revistas, videojuegos, internet, etc.)? ¿Por qué? ¿Qué "ideales de belleza" transmiten estos medios? ¿Qué influencia pueden tener esos "ideales de belleza" en nuestra manera de ser, de sentir, de actuar y de vernos a nosotros/as mismos/as?
5. **Sentimos que los grandes no nos van a entender.**
   ¿Qué cosas les contamos a los adultos? ¿Qué no queremos contarles? ¿Cómo podemos hacer para que nos entiendan? Y ellos, ¿qué pueden hacer para entendernos?

Adaptado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003249.pdf>. Acceso el 22 de mayo de 2013.

En la presentación, podrán relatar los cambios físicos y de estado de ánimo por los que cada componente del grupo ha pasado en su adolescencia en conexión con la temática que le toque al grupo. Elijan los temas y preparen la presentación. Procuren hacer uso de los verbos de cambio y de las partes del cuerpo que han aprendido.

> **¡A concluir!**

Hubo ocho grupos de presentación. ¿Has aprendido algo nuevo de lo que comentaron tus amigos? ¿Qué relato te llamó más la atención? ¿Por qué?

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013c, p. 151).

A atividade sugere que, em oito grupos, os estudantes escolham um dos cinco tópicos elencados e discutam sobre as perguntas disponibilizadas. Depois, devem compartilhar seus relatos com o grande grupo. Esses dois momentos oportunizam diferentes situações autênticas de produção oral nas quais os aprendizes podem adquirir segurança ao interagir em pequenos grupos, ou seja, em uma condição mais confortável, e, em seguida, com toda a turma, desenvolvendo ainda mais suas habilidades de fala frente a um público maior.

Em relação aos conteúdos linguísticos da coleção, especificamente sobre o vocabulário, os tópicos utilizados na oralidade podem não ficar restritos exclusivamente aos descritos nos quadros, pois há inúmeros outros itens linguísticos nas seções de leitura e escrita que se relacionam aos temas abordados em cada unidade. Portanto, naturalmente os livros apresentam um repertório ainda maior de textos e vocábulos para que os aprendizes não fiquem restritos somente ao que é apresentado nas seções de escuta e de fala.

4.3 Análise da coleção *Confluencia*

A coleção *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al.,* 2016a, 2016b, 2016c) não apresenta divisão entre as habilidades de escuta e de fala. Os livros dispõem de atividades com textos orais em subseções denominadas *Comprensión Oral*. Além disso, há duas dessas subseções em cada unidade temática, visto que as seções *Para entrar en materia* e *Para pensar y debatir* apresentam atividades com textos escritos e orais. Uma outra característica das obras, que as diferem das coleções *Síntesis* e *Cercanía*, é que não existem espaços cedidos às respostas escritas das atividades pela coleção ser classificada como não consumível pelo PNLD de 2017.

4.3.1 Volume 1

O exemplar conta com oito seções de compreensão oral, sendo duas em cada uma das quatro unidades. Como a coleção *Confluencia* não apresenta seções separadas de escuta e de fala, essas habilidades comunicativas não são descritas na primeira coluna do Quadro 18, o qual lista exclusivamente as seções de *Comprensión Oral*. Também cabe salientar que essas seções da obra desenvolvem atividades de audição, que, por sua vez, são relacionadas às outras habilidades, ou seja, fala, leitura e/ou escrita.

A partir dessa caracterização inicial do volume, apresentamos o Quadro 18 com a descrição dos conteúdos temáticos e linguísticos e as propostas de atividades de cada seção dedicada à oralidade:

Quadro 18: Análise das seções de oralidade na col. *Confluencia* - vol. 1

Seção *Comprensión Oral*	**Conteúdos temáticos**	**Conteúdos linguísticos**	**Propostas**
Unidade 1 (p. 18-20)	Movimentos sociais	Gêneros: apresentação, diálogo, música, letra de canção, lista. Vocabulário: instrumentos musicais, movimentos sociais, tipos de governo.	Pré-audição: Ler uma breve apresentação sobre o gênero musical *folk*. Responder, por escrito, sobre instrumentos musicais. Com o professor, discutir sobre governo militar e governo democrático. Escrever sobre o que foi discutido. Audição: Música *Cada día somos más*, de León Gieco. Responder, por escrito, sobre a música a partir da letra da canção. Pós-audição: Em duplas, organizar, por escrito, uma lista de momentos nos quais grupos de pessoas defendem seus princípios e seus pontos de vista.
Unidade 1 (p. 28-29)	Movimentos sociais	Gêneros: apresentação, documentário, diálogo. Vocabulário: movimentos sociais, ocupação residencial.	Pré-audição: Ler uma breve apresentação sobre as ocupações residenciais do movimento *okupa*. Responder, por escrito, sobre movimentos sociais em geral. Audição: Documentário “O mundo segundo os brasileiros: Barcelona, Espanha”. Responder, por escrito, sobre informações contidas no documentário. Pós-audição: Em grupos de quatro, opinar sobre a utilidade de participar de algum movimento social. Em seguida, escrever sobre o que foi discutido.
Unidade 2 (p. 43-44)	Radialismo comunitário	Gêneros: apresentação, programa de rádio, diálogo, lista. Vocabulário: tipos de radialismo, assuntos comunitários.	Pré-audição: Ler uma breve apresentação sobre o radialismo comunitário. Responder, por escrito, sobre o radialismo comunitário e o radialismo comercial. Audição: Episódio *Mudanzas*, da *Radio Ambulante*. Responder, por escrito, sobre o conteúdo do programa de rádio escutado. Pós-audição: Em duplas, organizar, por escrito, uma lista de assuntos que poderiam ser tratados em uma rádio na sua comunidade e justificar, por escrito, a necessidade dos temas escolhidos.

Unidade 2 (p. 52-53)	Jornalismo independente	Gêneros: entrevista, diálogo, lista. Vocabulário: jornalismo, profissões, meios de comunicação e de informação.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre o conceito de *comunicación democrática*. Audição: Entrevista com o jornalista argentino Hugo Muleiro. Responder, por escrito, sobre informações contidas na entrevista. Pós-audição: Em grupos de três, discutir sobre a importância da informação na atualidade. Depois, organizar, por escrito, uma lista de situações nas quais é preciso que a população receba informações.
Unidade 3 (p. 74-75)	Modificações corporais	Gêneros: depoimento, diálogo, lista. Vocabulário: modificações corporais, sociedade.	Pré-audição: Responder, por escrito, suas hipóteses sobre a opinião de jovens a respeito da utilização de tatuagens e de *piercings*. Audição: Depoimentos de dois jovens sobre a utilização de tatuagens e de *piercings.* Responder, por escrito, sobre informações contidas nos depoimentos. Pós-audição: Responder, por escrito, sua opinião sobre o fato de as modificações corporais serem costumes antigos e, depois, conversar com um colega sobre isso. Ainda em duplas, conversar e organizar, por escrito, uma lista de fatores sociais positivos e negativos em relação às tatuagens.
Unidade 3 (p. 85-86)	Conceitos de beleza	Gêneros: entrevista, diálogo. Vocabulário: estética corporal, conceitos de beleza.	Pré-audição: Responder, por escrito, sua opinião sobre as cirurgias estéticas. Audição: Entrevista com o cirurgião plástico mexicano José Luis Haddad. Responder, por escrito, sobre informações contidas na entrevista. Pós-audição: Em grupos de três ou quatro, discutir sobre a existência de diferentes conceito(s) de beleza na sociedade brasileira.
Unidade 4 (p. 101-102)	Tratamento interpessoal	Gênero: diálogo. Vocabulário: uso de *tú* e *usted,* tratamento formal e informal.	Audição[36]: Diálogo entre dois jovens sobre o uso de *tú* e *usted*. Responder, por escrito, sobre informações contidas no diálogo. Pós-audição: Escrever sua opinião sobre os níveis de formalidade que utiliza em sua língua materna. Depois, discutir com a turma sobre as diferenças em suas opiniões.

[36] Esta seção de *Comprensión Oral* não apresenta atividade de pré-audição, por isso, começa pela própria audição.

Unidade 4 (p. 111-112)	Saudações e cortesia	Gênero: depoimento. Vocabulário: saudações, cortesia, culturas.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre o uso de saudações como uma mera convenção social e como demonstração de afeição pelo interlocutor. Audição: Depoimento de uma moradora de origem estrangeira na Colômbia sobre o uso excessivo de saudações. Responder, por escrito, sobre informações contidas no depoimento. Pós-audição: Responder, por escrito, sobre como as pessoas se saúdam em sua comunidade e sobre a relação entre cortesia e diferenças culturais.

Fonte: A autora com base em Pinheiro-Correa *et al.* (2016a).

As duplas de seções apresentam temas complementares em relação aos temas gerais das unidades. Dessa forma, ambos os "movimentos sociais" pertencem à unidade *Juntos*; já "radialismo comunitário" e "jornalismo independente" formam parte da unidade *Medios*. A terceira unidade, *Cuerpos*, tem como subtemas "modificações corporais" e "conceitos de beleza". Por último, a última unidade, *(Des)Cortesías*, aborda "tratamento interpessoal" e "saudações e cortesia".

A partir da utilização de temáticas bastante atuais e que geram debate por serem controversos, as atividades propostas instigam os aprendizes para que formem sua opinião a todo momento, já que a coleção enfoca no protagonismo dos estudantes. Dessa forma, nas subseções de pré-audição e de audição, sempre há solicitações de respostas escritas sobre os conteúdos abordados.

As figuras 17 e 18 exemplifica como estas subseções aparecem na obra:

Figura 17: Atividade de compreensão oral na unidade 2 da col. *Confluencia* - vol. 1

Comprensión oral 2

Preaudición

1 **Después de lo que viste en esta unidad, para ti, ¿qué es una comunicación democrática? Describe este concepto en tu cuaderno según la forma como lo entiendes.**

Audición

5 **Escucha parte de una entrevista con Hugo Muleiro, periodista de la agrupación Comunicadores de la Argentina, formada con el objetivo de trabajar por lo que entienden como comunicación democrática. Luego realiza las siguientes actividades en tu cuaderno.**



Fragmento de «www.youtube.com/watch?v=pPZwWmmliEo». Acceso el 18 en. 2016. (0min18s – 1min03s).

Fonte: Pinheiro-Correa *et al.* (2016a, p. 52).

Figura 18: Atividade de compreensão oral na unidade 2 da col. *Confluencia* - vol. 1 (continuação)

1 **Entre los profesionales que se presentan a continuación, escribe aquellos con los que cuenta la organización, según Muleiro.**

revisores docentes redactores gerentes productores periodistas

2 **¿Qué objetivo tiene la agrupación Comunicadores de la Argentina?**

3 **En el momento de la entrevista, ¿cuántos años de existencia tiene la organización? Escribe la alternativa adecuada.**

a Tiene seis años. b Tiene tres años. c Tiene diez años.

4 **Después de lo que viste en esta unidad sobre los medios de comunicación, contesta: ¿por qué dice el periodista que lo que proponen es una aspiración "bastante romántica"?**

Fonte: Pinheiro-Correa *et al.* (2016a, p. 53).

Na seção exemplificada, a atividade de pré-audição solicita que o estudante opine, por escrito, sobre o conceito de *comunicación democrática*. Em seguida, após a escuta, há outras quatro questões que tratam da compreensão do áudio. Considerando que a obra propõe, em sua estrutura, uma seção que une as

habilidades de escuta e fala, é possível perceber que há pouco desenvolvimento das mesmas em virtude do baixo número de atividades[37].

A subseção de pós-escuta, na maioria das vezes, também apela a respostas escritas e, finalmente, propõe breves atividades de fala. Cabe ressaltar que, em seis das oito propostas, é solicitado que os aprendizes dialoguem sobre o tema e, em seguida, elaborem alguma produção escrita curta. Dentre as outras duas propostas, uma solicita exclusivamente a escrita e a outra, a fala. A partir disso, podemos perceber que a obra prioriza o trabalho com a língua escrita, mesmo tratando-se de seções de *Comprensión Oral*. Além do mais, a escrita pauta-se, em quatro das oito propostas, na elaboração de listas, o que também demonstra a pouca variedade de gêneros textuais veiculados nessa subseção.

4.3.2 Volume 2[38]

Nesta seção, nos detemos na análise do segundo volume da coleção *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al.,* 2016b). A seguir, apresentamos o Quadro 19, no qual descrevemos as propostas de atividades na seção de *Comprensión Oral*.

[37] A referida unidade temática é disposta ao longo de 26 páginas. Dentre essas, é dedicado um espaço total de apenas duas páginas e meia às duas seções *Comprensión Oral*. Com isso, podemos concluir que há um número escasso de atividades de oralidade em relação às outras habilidades linguísticas.

[38] O exemplar utilizado para análise foi o manual do professor, pelo fato de que não tivemos acesso ao livro do aluno. Cabe salientar que as orientações destinadas ao professor na obra são grafadas em fonte, tamanho e cor diferentes, o que as distingue claramente da grafia das atividades em geral. Portanto, ao analisar a referida obra, consideramos somente os exercícios propostos, ignorando todas as sugestões escritas aos docentes, a fim de manter coerência com os demais livros analisados, que tínhamos apenas os exemplares do aluno.

Quadro 19: Análise das seções de oralidade na col. *Confluencia* - vol. 2

Seção *Comprensión oral*	**Conteúdos temáticos**	**Conteúdos linguísticos**	**Propostas**
Unidade 1 (p. 18-19)	Memória pessoal e social	Gêneros: relato, diálogo. Vocabulário: memória, história.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre memória individual e memória coletiva. Audição: Relato de um homem sobre sua infância durante a Guerra Civil Espanhola. Responder, por escrito, sobre informações contidas no relato. Pós-audição: Responder, por escrito, sua opinião sobre a importância de pessoas jovens escutarem os relatos de pessoas idosas. Depois, em grupos de três, discutir suas respostas.
Unidade 1 (p. 30)	Alzheimer, memória e ident idade	Gêneros: *spot* publicitário, diálogo. Vocabulário: Alzheimer, esquecimento, memória, identidade.	Pré-audição: Pesquisar e responder, por escrito, sobre o Alzheimer. Audição: *Spot* publicitário de conscientização sobre o Alzheimer. Responder, por escrito, sobre informações contidas no *spot*. Discutir com os colegas sobre a ideia principal difundida pelo texto. Pós-audição: Responder, por escrito, sobre as memórias que constituem sua identidade. Depois, em grupos de três, discutir as respostas.
Unidade 2 (p. 45-46)	Experiências escolares	Gêneros: reportagem, diálogo. Vocabulário: escola, segregação, inclusão.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre escolas bilíngues e seus públicos e sobre ser entrevistado diante de câmeras. Audição: Reportagem sobre a criação de um currículo regional para promover uma educação bilíngue em espanhol e quéchua. Responder, por escrito, sobre informações contidas na reportagem. Pós-audição: Em duplas, conversar sobre tipos de segregação e inclusão nas escolas. Depois, em grupos de três, discutir e escrever uma lista sobre como seria uma escola ideal. Por último, compartilhar sua lista com toda a turma.
Unidade 2 (p. 56-57)	Educação pública	Gêneros: *spot* publicitário, diálogo. Vocabulário: escola, educação pública.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre as características do gênero *spot* publicitário e sobre o público-alvo das escolas públicas. Audição: *Spot* publicitário sobre educação pública do Ministério da Educação do Chile. Responder, por escrito, sobre informações contidas no *spot*. Pós-audição: Com toda a turma, discutir sobre a inclusão e a importância da escola pública.

Unidade 3 (p. 75-76)	Periferia	Gêneros: recitação, diálogo. Vocabulário: noções de periferias, diferenças sociais, culturais e econômicas, aspectos de pronúncia (aspiração de /s/ final).	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre *ser alguien* e *ser un nadie* e noções de periferia. Audição: Recitação de *Los nadies* pelo próprio autor, Eduardo Galeano. Responder, por escrito, sobre informações da recitação e sobre aspectos de pronúncia. Pós-audição: Em grupos de três ou quatro, discutir e elaborar uma lista sobre a identificação das características dos *nadies* no texto escutado. Em seguida, compartilhar suas listas com toda a turma.
Unidade 3 (p. 89-91)	Imigração	Gêneros: apresentação, música, diálogo. Vocabulário: imigração, vivências da pessoa imigrante, aspecto de pronúncia (*seseo*).	Pré-audição: Ler uma breve apresentação sobre o gênero musical *corrido*. Responder, por escrito, sobre o título da música *Jaula de oro*, do grupo *Los Tigres del Norte*. Audição: Música *Jaula de oro*, interpretada pela cantora Julieta Venegas. Responder, por escrito, sobre o conteúdo e a melodia da música. Explicação e atividade de identificação do *seseo* no áudio escutado. Pós-audição: Em duplas, conversar sobre a integração (ou não) de imigrantes a sociedades diferentes. Ainda em duplas, discutir e elaborar uma lista sobre atitudes tomadas pelos habitantes locais que podem favorecer essa integração. Em seguida, compartilhar sua lista com toda a turma.
Unidade 4 (p. 104-106)	Voz e pronúncia	Gênero: entrevista. Vocabulário: música caribenha, tipos de vozes, estilos musicais, aspectos de pronúncia (substituição de [ɾ] final por [l], apagamento e aspiração de /s/ final, apagamento de /d/ final), relação entre fala e escrita.	Pré-audição: Pesquisar sobre a música caribenha e responder, por escrito, sobre as vozes *tenor* e *bajo* e relacioná-las a cantores brasileiros. Audição: Entrevista com o cantor cubano Compay Segundo. Responder, por escrito, sobre informações contidas na entrevista e sobre aspectos da pronúncia do entrevistado e da entrevistadora. Pós-audição: Responder, por escrito, sobre estilos musicais e fenômenos de variação entre fala e ortografia em língua materna.

Unidade 4 (p. 116-118)	Variação linguística	Gêneros: notícia televisiva, diálogo. Vocabulário: profissões do jornalismo, aspectos de pronúncia (*seseo* e *ceceo*), variação linguística.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre quais profissionais aparecem e quais temas são mais frequentes em uma notícia televisiva. Audição: Notícia televisiva *Perú es el principal receptor de migrantes españoles*. Responder, por escrito, sobre informações contidas na notícia e sobre aspectos de pronúncia dos interlocutores. Pós-audição: Responder, por escrito, sobre sua identificação como *seseante* ou não ao falar em espanhol. Depois, em duplas, conversar e elaborar uma lista sobre situações que demonstram a existência de diferentes variedades do português. Por último, compartilhar sua lista com toda a turma.

Fonte: A autora com base em Pinheiro-Correa *et al.* (2016b).

Todos os conteúdos temáticos relacionam-se entre si e, também, aos temas principais das unidades da obra. A unidade um, *Memorias*, é desenvolvida a partir dos tópicos "memória pessoal e social" e "Alzheimer, memória e identidade" e a unidade dois, *Escuelas*, é trabalhada a partir de "experiências escolares" e "educação pública". Na segunda metade do livro, "periferia" e "imigração" relacionam-se à unidade três, *Periferias*, e, por último, "voz e pronúncia" e "variação linguística" à unidade quatro, *Hablas*.

No que diz respeito aos textos, são utilizados dez gêneros diferentes. Dentre eles, cinco aparecem pela primeira vez na coleção: relato, *spot* publicitário, reportagem, recitação e notícia televisiva. Entre os repetidos, o diálogo mantém-se como o gênero mais frequente, pois aparece em sete das oito seções analisadas, o que se mostra como uma tendência da coleção. A lista, segundo gênero mais frequente, é utilizada em quatro de oito seções, tendo, assim, menor proporção de ocorrência em comparação ao primeiro volume.

As subseções de pré-escuta veicularam, além de exercícios de opinião e de suposição, atividades envolvendo pesquisas sobre “Alzheimer”, na unidade um, e sobre “música caribenha”, na unidade quatro. Isso demonstra que a obra requer um aumento na autonomia do aprendiz, visto que, supostamente, ele já adquiriu um certo nível de conhecimento na língua estrangeira a partir do que foi trabalhado no primeiro volume.

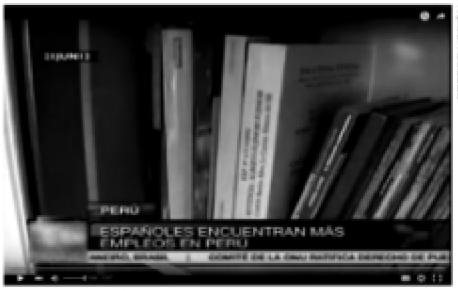
Outro ponto interessante à análise é que, nas subseções de audição, alguns exercícios direcionam a atenção para a identificação de aspectos de pronúncia nos

áudios das unidades três e quatro. A exemplo disso, apresentamos as Figuras 19 e 20:

Figura 19: Atividade de compreensão oral na unidade 4 da col. *Confluencia* - vol. 2

Audición

Escucha ahora un fragmento de una noticia televisiva sobre inmigración titulada "Perú es el principal receptor de migrantes españoles". Luego contesta las preguntas en tu cuaderno.



Fragmento de <www.youtube.com/watch?v=FhcwADyLRVU>. Acceso el 3 dic. 2015. (0min47s – 1min42s).

1 **Entre los temas a continuación, identifica y escribe los que efectivamente salieron en el reportaje.**

a literatura
b actualidad x
c política
d humor
e farándula
f economía x

2 **¿Qué le pasó en Perú a la periodista española Beatriz Jiménez?** Encontró trabajo.

3 **¿La periodista está satisfecha viviendo en Perú? Fundamenta tu respuesta.** Sí, está satisfecha y dice que tiene que agradecer porque no le faltó trabajo.

4 **Considerando lo que viste en la unidad anterior sobre el fenómeno denominado seseo, observa la forma como se escriben estas palabras, apúntalas en tu cuaderno y subraya en cada una de ellas el segmento a través del cual se puede observar si un hablante es seseante o no. En la grabación hay dos hablantes: el presentador, que es peruano, y la entrevistada, una periodista española.**

fuerza agradecer inmigración ha crecido cifra

5 **Identifica y escribe quién pronuncia cada una de las palabras y las formas verbales a continuación.**

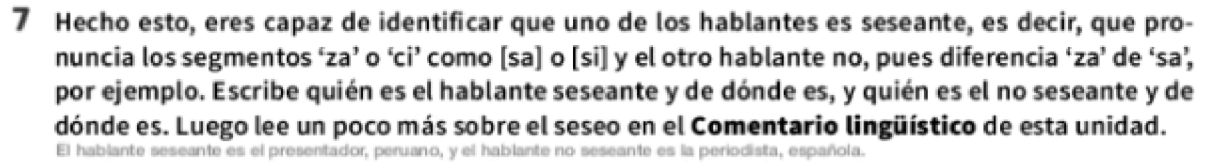
a fuerza La periodista.
b agradecer La periodista.
c inmigración El presentador.
d ha crecido El presentador.
e cifra El presentador.

6 **Ahora, teniendo en cuenta que la pronunciación interdental, común a algunas variedades del español, se representa a través del símbolo [θ], escribe las siguientes palabras de la grabación en tu cuaderno e identifica en cada una si el segmento se pronuncia como [θa], [θe], [θi], [θo] o [θu] o como [sa], [se], [si], [so] o [su]. Cada hablante pronuncia esos segmentos de manera distinta.**

a fuerza [θa]
b agradecer [θe], en la sílaba [θer]
c inmigración [si], en la sílaba [sio'n]
d ha crecido [si]
e cifra [si]

Fonte: Pinheiro-Correa *et al.* (2016b, p. 117).

Figura 20: Atividade de compreensão oral na unidade 4 da col. *Confluencia* - vol. 2 (continuação)



7 **Hecho esto, eres capaz de identificar que uno de los hablantes es seseante, es decir, que pronuncia los segmentos 'za' o 'ci' como [sa] o [si] y el otro hablante no, pues diferencia 'za' de 'sa', por ejemplo. Escribe quién es el hablante seseante y de dónde es, y quién es el no seseante y de dónde es. Luego lee un poco más sobre el seseo en el Comentario lingüístico de esta unidad.**

El hablante seseante es el presentador, peruano, y el hablante no seseante es la periodista, española.

Fonte: Pinheiro-Correa *et al.* (2016b, p. 118).

A partir da escuta, os exercícios de um a três tratam da compreensão do conteúdo desenvolvido, ou seja, "imigração". Já o restante dos exercícios trabalha os aspectos de pronúncia em variedades *seseante* e *no seseante*. É interessante que o livro aborde esse fenômeno fonético-fonológico, ou seja, a ocorrência de *seseo*, de *ceceo* e da utilização concomitante de /s/ e /θ/, pois está trabalhando com variação linguística, especificamente, com variação condicionada pelas regiões em que vivem os falantes.

Assim, podemos perceber que há a proposição de diferentes tipos de atividades, como a identificação dos contextos nos quais o fenômeno pode ocorrer, o contraste entre as variedades dos interlocutores, a atribuição de símbolos fonéticos às palavras do áudio e, por último, o reconhecimento da relação entre origem do falante e variedade utilizada. O último exercício também sugere que o aprendiz faça uma leitura sobre o *seseo* e o *ceceo* em uma seção ao final da unidade, denominada *Comentario lingüístico*.

Ainda que a pronúncia seja abordada somente na segunda metade deste volume, isso não deixa de ser um ponto interessante na coleção, já que não há nenhuma menção aos segmentos e/ou suprassegmentos do espanhol no primeiro volume analisado. É possível que essa escolha tenha sido feita em virtude do nível de proficiência que se espera dos alunos neste volume, pois se trata exatamente da metade da coleção, ou seja, é esperado que exista algum conhecimento básico prévio do idioma neste momento.

Acerca da subseção de pós-audição, podemos identificar a sugestão de várias oportunidades de interação oral. Enquanto o volume 1 propôs, majoritariamente, apenas um exercício de produção oral por seção, o volume 2 prioriza a sequenciação de interações em quatro das oito seções analisadas. Em outras palavras, três seções propõem atividades de pós-escuta que envolvem duas interações: com pequenos grupos e com toda a turma; e uma seção, a saber, a

primeira *Comprensión Oral* da unidade dois, propõe um exercício que demanda, em sequência, diálogos em duplas, em trios e com toda a turma.

Esse aumento no número de interações e de interlocutores pode ser benéfico ao desenvolvimento da oralidade; no sentido de que, necessariamente, o estudante terá maior contato com diferentes falantes, maior tempo de exposição à compreensão auditiva, maior aprofundamento na discussão dos temas estudados e, sem dúvida, maior número de situações de comunicação real na língua-alvo.

4.3.3 Volume 3

Nesta seção, tratamos do terceiro e último volume da coleção *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al.,* 2016c). Para relatar a análise, apresentamos o Quadro 20, conforme os critérios já utilizados nas seções precedentes:

Quadro 20: Análise das seções de oralidade na col. *Confluencia* - vol. 3

Seção *Comprensión oral*	**Conteúdos temáticos**	**Conteúdos linguísticos**	**Propostas**
Unidade 1 (p. 21-22)	Problemas sociais e minorias políticas	Gênero: entrevista. Vocabulário: questões sociais, minorias.	Pré-audição: Responder, por escrito, sua opinião sobre a esterilização forçada a mulheres indígenas como método de “planejamento familiar”. Audição: Entrevista com a congressista peruana Hilaria Supa. Responder, por escrito, sobre informações contidas na entrevista. Pós-audição: Responder, por escrito, sobre os efeitos da esterilização em massa na sociedade e sobre problemas sociais da sua própria realidade.

Unidade 1 (p. 32-34)	Plurilinguismo	Gêneros: diálogo, documentário, lista. Vocabulário: monolinguismo, plurilinguismo, continentes, pronúncia(s).	Pré-audição: Em duplas ou grupos de três, debater sobre diversidade linguística e, em seguida, dialogar com toda a turma. Pesquisar sobre a relação entre o monolinguismo, o plurilinguismo e os continentes. Audição: Documentário *Los castellanos del Perú*, que trata das transferências e dificuldades no espanhol por parte de estrangeiros residentes nesse país. Responder, por escrito, sobre informações contidas no documentário e sobre a maneira como as pessoas estrangeiras falam em espanhol. Pós-audição: Em duplas ou grupos, conversar sobre suas dificuldades ao aprender espanhol. Depois, elaborar uma lista sobre esses desafios. Por último, identificar os aspectos de pronúncia que são mais difíceis e, com o professor, refletir sobre como praticá-los.
Unidade 2 (p. 52-54)	Alimentação e agricultura	Gêneros: declaração pública, diálogo. Vocabulário: alimentos orgânicos e transgênicos, agricultura, alimentação de qualidade.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre alimentos orgânicos e agricultura. Audição: Declaração de uma jornalista sobre o preço dos alimentos orgânicos. Responder, por escrito, sobre informações contidas na declaração. Declaração de um engenheiro vinculado ao Ministério da Agricultura da Argentina sobre a noção de qualidade dos alimentos. Responder, por escrito, sobre informações contidas na declaração. Pós-audição: Responder, por escrito, se a alimentação das pessoas em geral tem qualidade. Depois, em um grupo de três, discutir suas respostas.
Unidade 2 (p. 65-66)	Camada de ozônio e efeito estufa	Gêneros: reportagem, diálogo. Vocabulário: buraco na camada de ozônio, efeito estufa, riscos à saúde, precauções.	Pré-audição: Pesquisar e responder, por escrito, sobre a camada de ozônio e o efeito estufa. Audição: Reportagem sobre o aumento do buraco na camada de ozônio. Responder, por escrito, sobre informações contidas na notícia. Pós-audição: Em um grupo de três, conversar sobre os riscos à saúde diante do problema relatado na notícia. Ainda em pequenos grupos, discutir sobre os cuidados tomados (ou não) pelas pessoas.

Unidade 3 (p. 85-86)	Jornada de trabalho	Gêneros: reportagem, diálogo. Vocabulário: jornada de trabalho, carga horária, profissões.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre a jornada de trabalho de diferentes profissões. Audição: Reportagem *La polémica jornada laboral*. Responder, por escrito, sobre informações contidas na reportagem. Pós-audição: Em um grupo de três, discutir sobre estratégias que promovam a flexibilização da carga horária de trabalho.
Unidade 3 (p. 101-102)	Mundo empresarial	Gêneros: *spot* publicitário, diálogo. Vocabulário: empresas, negócios, mercado.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre a criação de pequenas empresas. Audição: *Spot* publicitário *Tu empresa en un día*. Responder, por escrito, sobre informações contidas no *spot*. Pós-audição: Em um grupo de três, pesquisar sobre as diferenças entre micro e pequenas empresas no Brasil. Ainda em grupos, discutir e responder, por escrito, sobre quais empresas gostariam de ter.
Unidade 4 (p. 120-121)	Palavras	Gêneros: recitação, diálogo. Vocabulário: liberdade, palavras, polissemia.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre liberdade e palavras. Audição: Recitação de *Beatriz (una palabra enorme)*, capítulo da obra *Primavera con esquina rota*, de Mario Benedetti. Responder, por escrito, sobre informações contidas no texto recitado. Pós-audição: Responder, por escrito, sobre proibições ocorrentes em países livres. Em um grupo de três, conversar sobre o ditado *La palabra es de plata y el silencio es de oro*, considerando o texto escutado.
Unidade 4 (p. 134-135)	Futuro	Gêneros: música, diálogo. Vocabulário: poesia, futuro, aspirações pessoais e profissionais.	Pré-audição: Responder, por escrito, sobre o futuro e sua relação com o presente e sobre poesia e cotidiano. Audição: Música *Acuarela*, do cantor brasileiro Toquinho. Responder, por escrito, sobre informações contidas na música. Pós-audição: Em um grupo de três, conversar sobre o que esperam do futuro nos âmbitos pessoal e profissional.

Fonte: A autora com base em Pinheiro-Correa *et al.* (2016c).

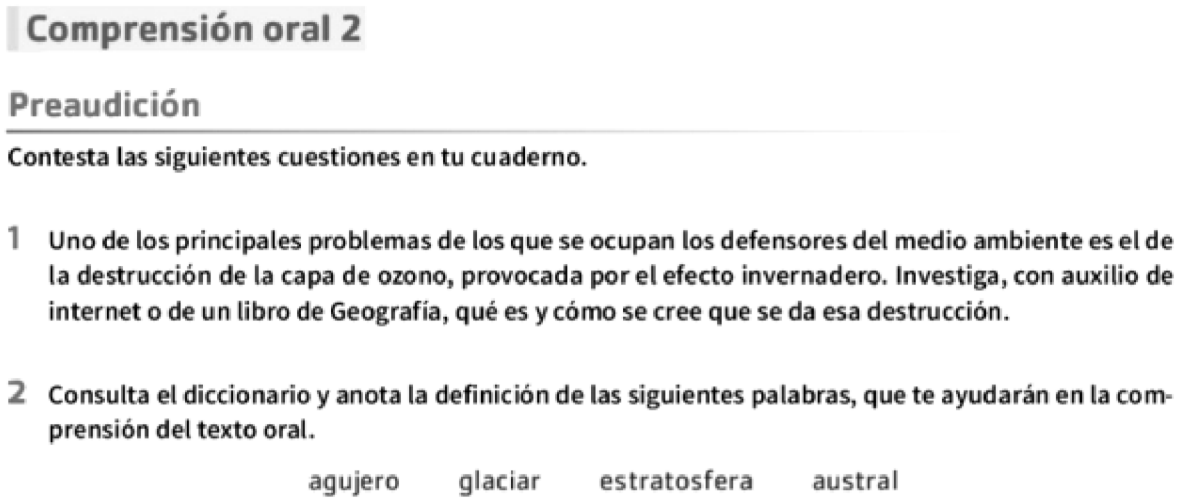
Na primeira unidade da obra, *Lenguas*, os principais conteúdos temáticos abordados são "problemas sociais e minorias políticas" e "plurilinguismo"; na segunda, *Ecopolémicas*, são tratadas "alimentação e agricultura" e "camada de ozônio e efeito estufa". Na terceira unidade, *Trabajos*, são desenvolvidos os temas "jornada de trabalho" e "mundo empresarial". Ao final do livro, na quarta unidade, *Palabras*, são elencadas as temáticas "palavras" e "futuro". Essas últimas duas

seções de *Comprensión Oral* não apresentam tanta aproximação entre os temas em comparação às outras unidades, porque a única relação plausível é entre polissemia e poesia, o que, na verdade, não é tratado no volume.

Sobre os textos retratados nas atividades, há a ocorrência de nove gêneros textuais diferentes, aparecendo a declaração pela primeira vez na coleção. Conforme já avaliado nas seções anteriores, o diálogo segue predominante, sendo proposto ao longo de sete das oito seções descritas. Dentre os outros gêneros trabalhados, a declaração e a reportagem aparecem em dois áudios cada e os demais, em apenas um áudio cada.

Quanto à etapa de pré-audição, algumas atividades antecipam palavras que podem ser de difícil compreensão no texto oral a ser ouvido. A Figura 21 apresenta um dos momentos nos quais isso pode ser observado:

Figura 21: Atividade de compreensão oral na unidade 2 da col. *Confluencia* - vol. 3



Comprensión oral 2

Preaudición

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

1 **Uno de los principales problemas de los que se ocupan los defensores del medio ambiente es el de la destrucción de la capa de ozono, provocada por el efecto invernadero. Investiga, con auxilio de internet o de un libro de Geografía, qué es y cómo se cree que se da esa destrucción.**

2 **Consulta el diccionario y anota la definición de las siguientes palabras, que te ayudarán en la comprensión del texto oral.**

agujero glaciar estratosfera austral

Fonte: Pinheiro-Correa *et al.* (2016c).

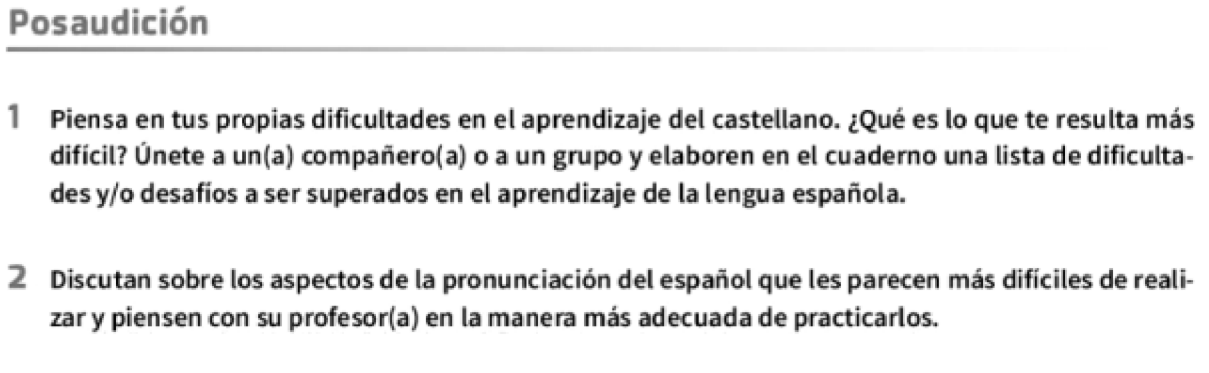
Nessas atividades, o primeiro exercício solicita que o estudante faça uma pesquisa sobre os danos na camada de ozônio. Já o segundo exercício elenca palavras que podem comprometer a compreensão do texto oral caso o aprendiz não tenha conhecimento sobre os seus respectivos significados. Para isso, há a indicação de que utilize algum dicionário para encontrar as definições dessas palavras. Esses tipos de atividades de pré-escuta podem auxiliar tanto na aquisição de conhecimento sobre o tema a ser estudado, quanto no favorecimento da sensação de segurança ao praticar a compreensão auditiva porque, assim, o

estudante chega à etapa de escuta tendo noção do tipo de léxico utilizado e o grau de complexidade do texto oral.

No que tange à subseção de audição, existem, em todas as seções, somente questionamentos que trabalham a compreensão dos conteúdos difundidos nos áudios. Assim como o volume 1, este volume não apresenta nenhuma atividade explícita de pronúncia; no entanto, propõe um maior número de atividades de expressão oral na etapa de pós-audição.

Dessa forma, verificamos que, nessa última etapa, há sete propostas de diálogo, sendo três estritamente de produção oral e duas de escrita seguida de diálogo. As outras duas propostas são relativamente diferentes das anteriores e mais complexas devido à sequência de exercícios. Em caráter demonstrativo, dispomos da Figura 22:

Figura 22: Atividade de compreensão oral na unidade 1 da col. *Confluencia* - vol. 3



Posaudición

1 Piensa en tus propias dificultades en el aprendizaje del castellano. ¿Qué es lo que te resulta más difícil? Únete a un(a) compañero(a) o a un grupo y elaboren en el cuaderno una lista de dificultades y/o desafíos a ser superados en el aprendizaje de la lengua española.

2 Discutan sobre los aspectos de la pronunciación del español que les parecen más difíciles de realizar y piensen con su profesor(a) en la manera más adecuada de practicarlos.

Fonte: Pinheiro-Correa *et al.* (2016c).

Nessa figura, que corresponde à segunda *Comprensión Oral* da unidade um, é requisitado que os estudantes conversem sobre suas dificuldades em geral e, em seguida, escrevam-nas em uma lista. Então, devem dialogar com o professor sobre suas dificuldades com a pronúncia e pensar em estratégias para lidar com essas necessidades.

Da mesma forma, a subseção de pós-audição da segunda parte da unidade três pede que seja realizada uma pesquisa sobre o que são micro e pequenas empresas no contexto brasileiro. A partir disso, é solicitado que discutam e, depois, escrevam sobre quais seriam as empresas que abririam considerando suas habilidades pessoais. Assim, essa sequência contém uma pesquisa, seguida por uma discussão e finaliza na construção de uma resposta escrita.

4.4 Comparação entre as coleções

As três coleções analisadas não são, naturalmente, iguais entre si por diversos motivos: possuem autorias diferentes, foram publicadas em épocas distintas, concorreram em editais do PNLD diferentes (Brasil, 2010, 2013, 2015), têm aparatos teórico-metodológicos diversificados etc. Além de serem organizadas de variadas formas, conforme apresentamos no capítulo da Metodologia, as coleções são apresentadas com algumas especificidades.

A coleção *Síntesis* aborda a diversidade cultural do mundo hispânico com enfoque nas estruturas gramaticais da língua. Já a coleção *Cercanía Joven* contempla o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas. Por último, a coleção *Confluencia* ocupa-se, pelo viés sociointeracionista, com a proposição de projetos. No entanto, elas também carregam certas aproximações, por isso, nesta seção, tratamos das semelhanças e diferenças ao compará-las.

Começando pela análise dos conteúdos temáticos, podemos perceber que os três títulos se organizam entre conjuntos de temas comuns. O Quadro 21 apresenta essa associação:

Quadro 21: Síntese dos conteúdos temáticos abordados nas coleções

Eixos temáticos	***Síntesis***	***Cercanía Joven***	***Confluencia***
Identidade(s)	Apresentação pessoal, gostos pessoais, aparência física, família, infância, aspirações profissionais, relacionamento amoroso.	Mundo hispanofalante.	Alzheimer, memória e identidade.
Educação	Rotina do estudante.	-	Experiências escolares, educação pública.
Trabalho	Mundo laboral, carreira profissional.	Profissões, trabalho.	Jornada de trabalho, mundo empresarial.
Consumo	Compras, moda.	Padrões de beleza, consumo, estabelecimentos comerciais.	-
Política	Cidade, moradia, direitos e deveres.	Política, voto.	Movimentos sociais, memória pessoal e social, periferia, imigração, problemas sociais, minorias.

Entretenimento e conhecimento geral	Viagem, festividades, eventos passados, internet, receita culinária, fofoca.	Viagem de estudos a Espanha, pontos turísticos, tecnologia.	Radialismo comunitário, jornalismo independente.
Saúde e bem-estar	Esportes, estados de ânimo, emoções, mudanças temperamentais.	Futebol, esportes, educação sexual, mudanças físicas, estados de ânimo.	Modificações corporais, conceitos de beleza.
Natureza	Futuro, preservação ambiental.	Sustentabilidade, consumo consciente.	Alimentação e agricultura, camada de ozônio e efeito estufa.
(Lingua)gens	Argumentação, arte, cinema, literatura.	Língua bubi e língua espanhola.	Tratamento, saudações, cortesia, voz e pronúncia, variação linguística, plurilinguismo.

Fonte: A autora com base em Martin (2011a, 2011b, 2011c), Coimbra, Chaves e Barcia (2013a, 2013b, 2013c) e Pinheiro-Correa *et al.* (2016a, 2016b, 2016c).

Entre os nove eixos temáticos identificados, sete deles são trabalhados com diferentes conteúdos temáticos nas três coleções: Identidade(s), Trabalho, Política, Entretenimento e conhecimento geral, Saúde e bem-estar, Natureza e (Lingua)gens. Já o eixo Educação não aparece na coleção *Cercanía*; e o eixo Consumo não se encontra na coleção *Confluencia*.

Além disso, algumas coleções desenvolvem mais um determinado eixo em comparação aos outros. A exemplo disso, o eixo Política é tratado em três temas na coleção *Síntesis*, dois na coleção *Cercanía* e seis na coleção *Confluencia*. Já o eixo Trabalho é, por exemplo, trabalhado em dois temas em cada coleção e, mesmo assim, apresentam diferentes olhares sobre esse eixo geral.

Cabe salientar que, pelas diferentes abordagens, cada coleção enfoca em diferentes aspectos de um mesmo eixo temático. Por exemplo, a coleção *Confluencia* enfoca no caráter social do uso da língua, portanto, os temas sempre são trabalhados promovendo a criticidade por parte dos aprendizes, não observando os aspectos formais da língua tanto quanto as outras duas coleções.

No que se refere aos gêneros elencados na análise dos conteúdos linguísticos, aglutinamos os dados na Tabela 1:

Tabela 1: Gêneros textuais utilizados nas seções de oralidade das três coleções

(continua)

Gêneros textuais	*Síntesis*	*Cercanía Joven*	*Confluencia*	Total
Diálogo	32	8	21	61
Entrevista de emprego	2	0	0	2
Entrevista	3	4	4	11
Jogo de perguntas	4	0	0	4
Apresentação pessoal	2	0	0	2
Apresentação	0	2	4	6
Debate	3	1	0	4
Programa de rádio	1	0	1	2
Fórum *online*	1	0	0	1
Música	0	2	3	5
Letra de canção	0	2	1	3
Manchete	0	1	0	1
Infográfico	0	2	0	2
Convite	0	3	0	3
Enquete	0	2	0	2
Anúncio	0	2	0	2
Notícia	0	2	0	2
Notícia televisiva	0	0	1	1
Reportagem	0	1	3	4
Glossário	0	1	0	1
Capa de livro	0	1	0	1
Artigo científico	0	1	0	1
Depoimento	0	2	2	4
Artigo de opinião	0	2	0	2
Cartaz publicitário	0	2	0	2
Lista de compras	0	1	0	1
Lista	0	0	5	5
Crônica	0	1	0	1

Tabela 1: Gêneros textuais utilizados nas seções de oralidade das três coleções
(conclusão)

Gêneros textuais	*Síntesis*	*Cercanía Joven*	*Confluencia*	Total
Spot publicitário	0	1	3	4
Chamada telefônica	0	1	0	1
Documentário	0	0	2	2
Relato	0	0	1	1
Recitação	0	0	2	2
Declaração pública	0	0	2	2
Total	**48**	**45**	**55**	**148**

Fonte: A autora com base em Martin (2011a, 2011b, 2011c), Coimbra, Chaves e Barcia (2013a, 2013b, 2013c) e Pinheiro-Correa *et al.* (2016a, 2016b, 2016c).

Conforme observamos na Tabela 1, conta-se com 48 textos distribuídos em oito gêneros textuais diferentes na coleção *Síntesis*, 45 textos em 23 gêneros diferentes na *Cercanía Joven* e, por último, 55 textos em 15 gêneros diferentes na *Confluencia*. Com isso, podemos perceber, novamente, as características díspares dos manuais. Enquanto *Cercanía* preferiu uma maior diversidade de gêneros, *Confluencia* utilizou um maior número de textos. A coleção *Síntesis*, por sua vez, também privilegiou o trabalho com um número intermediário de textos, mas manteve um baixo número de gêneros em comparação às outras coleções.

Nem todos os gêneros mencionados na tabela foram sugeridos em atividades estritas de escuta e/ou fala, visto que alguns deles foram utilizados em explicações sobre os conteúdos, como a apresentação, e em atividades de produção escrita relacionadas a momentos de oralidade, como a letra de canção, a lista de compras e as demais listas em geral. Contudo, o gênero oral que, sem dúvida, é o mais utilizado na proposição de atividades é o diálogo em um total de 61 vezes. Dentre os outros gêneros, nenhum alcança um número de vezes tão alto.

Sobre os demais gêneros: a entrevista aparece em 11 propostas, a apresentação em seis e a música e a lista em cinco. Os gêneros que aparecem quatro vezes são: jogo de perguntas, debate, reportagem, depoimento e *spot* publicitário; já o único que aparece três vezes é a letra de canção. A entrevista de emprego, a apresentação pessoal, o programa de rádio, o infográfico, a enquete, o anúncio, a notícia, o artigo de opinião, o cartaz publicitário, o documentário, a recitação e a declaração pública aparecem em duas atividades cada. Por fim,

aparecem uma única vez: o fórum *online*, a manchete, a notícia televisiva, o glossário, a capa de livro, o artigo científico, a lista de compras, a crônica, a chamada telefônica e o relato.

Ainda nos conteúdos linguísticos, o vocabulário não foi contabilizado, pois ele é estritamente relacionado aos conteúdos temáticos já discutidos nessa seção. Ademais, existe a probabilidade de que o conhecimento vocabular do estudante seja maior do que o listado anteriormente, visto que ele pode ter contato com espanhol além das aulas e que as obras, em sua totalidade, contam com um léxico maior do que o nosso recorte.

Para compreendermos o nível de amplitude da oralidade nas coleções, apresentamos a Tabela 2, que trata do número de páginas por habilidade comunicativa, do total de páginas por obra e da percentagem dirigida à oralidade ao todo.

Tabela 2: Análise do número de páginas dedicadas à oralidade nas coleções

	Nº de páginas da seção de escuta	**Nº de páginas da seção de fala**	**Nº total de páginas por obra**	**% dedicada à oralidade**
***Síntesis* - vol. 1**	16	8	184	13,04%
***Síntesis* - vol. 2**	15	8	184	12,50%
***Síntesis* - vol. 3**	15	8	184	12,50%
***Cercanía Joven* - vol. 1**	28	18	160	28,75%
***Cercanía Joven* - vol. 2**	15	11	160	16,25%
***Cercanía Joven* - vol. 3**	30	12	160	26,25%
***Confluencia* - vol. 1**[39]	17		128	13,28%
***Confluencia* - vol. 2**	18		136	13,23%
***Confluencia* - vol. 3**	18		152	11,84%

Fonte: A autora com base em Martin (2011a, 2011b, 2011c), Coimbra, Chaves e Barcia (2013a, 2013b, 2013c) e Pinheiro-Correa *et al.* (2016a, 2016b, 2016c).

Podemos perceber que a percentagem dedicada à oralidade na coleção *Síntesis* varia entre 12,5% e 13,04%. Considerando que os capítulos das obras se dividem em oito seções (em uma subdivisão igualitária, cada seção deveria ocupar

[39] Conforme mencionamos anteriormente, a coleção *Confluencia* não apresenta divisão entre as habilidades de escuta e fala, somente apresenta uma seção relacionada à oralidade denominada *Comprensión Oral*. Por isso, na Tabela 2, aparece somente um número de páginas por volume, distinguindo-se das outras coleções, as quais apresentam separação entre as habilidades orais.

12,5% do espaço) e, destas, as habilidades de fala e escuta ocupam um total de duas, os livros dessa coleção supostamente deveriam dedicar 25% das páginas à oralidade. Com isso, é possível identificar que há um baixo número de páginas com atividades de compreensão e produção oral em relação à totalidade de cada um dos livros.

Com relação à coleção *Cercanía*, sabemos que as unidades se dividem em quatro seções correspondentes às quatro habilidades linguísticas. Em uma divisão por igual, cada seção deveria ocupar 25% do total de páginas; por conseguinte, escuta e fala, juntas, corresponderiam a 50% das obras. Conforme apresentamos na Tabela 2, as percentagens são de 28,75%, 16,25% e 26,25% respectivamente. Deste modo, nenhuma das três obras chega ao fracionamento por igual.

A coleção *Confluencia*, que possui a particularidade de não separar as habilidades orais, apresenta diferença no número de páginas por obra, o que não interfere diretamente na análise, pois nos atentamos à percentagem sobre a obra como um todo. Cada unidade divide-se em nove seções, assim, a distribuição pariforme da totalidade de páginas seria de aproximadamente 11,11% para cada seção. Como há atividades de oralidade em duas das nove seções, a saber, *Para entrar en materia* e *Para pensar y debatir*, o percentual dedicado às habilidades orais poderia ser de, pelo menos, 22,22%. Sem embargo, isso não acontece porque os percentuais são de 13,28%, 13,23% e 11,84% respectivamente[40].

Com isso, podemos inferir que, ainda que existam espaços dedicados às seções relacionadas à oralidade, eles são concisos em comparação ao tamanho total das obras. O maior percentual alcançado foi no volume 1 da coleção *Cercanía* com 28,75% do total de páginas do referido manual, mas, ainda assim, encontra-se distante de um espaço proporcional.

Podemos afirmar que essa diferença não se trata de uma especificação, por exemplo, dos critérios eliminatórios nos editais do PNLD (Brasil, 2010, 2013, 2015), uma vez que eles, em teoria, dispensam tratamento semelhante entre as habilidades comunicativas. Já o edital do PNLD 2015 (Brasil, 2013, p. 47), pelo contrário, apresenta o seguinte critério: “prioriza atividades que atribuam à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino

[40] Apresentamos os índices percentuais com o intuito de apenas estabelecer comparações, visando contextualizar o tratamento dispensado à oralidade nas obras. É esperado que ocorra uma diferença no número de páginas por seção, visto que há influência de vários fatores, como a extensão dos textos e dos exercícios escritos, o uso de imagens com tamanhos diferentes etc.

médio". O que talvez possa motivar essa discrepância é a consideração ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já que esses editais incluem o perfil dos estudantes a que devem se destinar as obras, ou seja, jovens que buscam integrar-se ao mercado de trabalho e, também, acessar o Ensino Superior[41].

Para ampliar a discussão, buscamos o que as resenhas nos guias do PNLD (Brasil, 2011, 2014, 2017b) discorrem sobre o tratamento dispensado à oralidade nas três coleções analisadas. Essas avaliações são realizadas através da verificação dos critérios eliminatórios veiculados nos respectivos editais (Brasil, 2010, 2013, 2015).

No que se refere à coleção *Síntesis*, a análise presente no guia pontua que:

> As atividades de **compreensão oral** encontram-se na seção *Para oír y comprender*, no início de cada unidade. Destaca-se a qualidade sonora da gravação do material auditivo. Embora haja alguma variedade de gêneros, a maioria dos textos são diálogos informais. Alguns áudios não favorecem efetivamente a compreensão auditiva por serem oralizações de gêneros escritos. As atividades contemplam principalmente a compreensão seletiva; há poucas atividades de compreensão extensiva e pouca variedade das de compreensão intensiva. Quanto à variação linguística, a maioria dos textos apresenta o registro informal. (Brasil, 2011, p. 32) ***[grifos do autor]***

É possível identificar, neste trecho, que a resenha apresenta tanto pontos positivos (a qualidade dos áudios), quanto negativos (a oralização de textos escritos) sobre as seções de compreensão auditiva. Igualmente, é apontada a preferência pelo gênero textual diálogo, o que também verificamos em nossa análise como uma tendência dessa coleção. Da mesma forma, o guia faz uma crítica aos tipos de atividades, avaliando o fato de que as compreensões extensiva e intensiva são pouco contempladas. Segundo o edital, "extensiva" refere-se à compreensão global do texto; já "intensiva", à compreensão de aspectos formais, como sons, palavras e frases (Brasil, 2010).

Sobre as atividades de produção oral, o mesmo guia apresenta que:

> As propostas de **produção oral** aparecem no início da seção *Para charlar y escribir*. Normalmente, propõe-se uma atividade que articula o tema às funções comunicativas, aos tópicos gramaticais e ao vocabulário abordados na unidade. As atividades são constituídas, de modo geral, de interações informais com os colegas. (Brasil, 2011, p. 32) ***[grifos do autor]***

[41] Salientamos que o edital do PNLD de 2018 é o único que não cita o ENEM; somente utiliza a expressão "[...] diversas formas de acesso ao ensino superior [...]" (Brasil, 2015, p. 31). Além disso, a coleção *Confluencia* também é a única que não apresenta atividades que envolvam questões de vestibulares e/ou do próprio ENEM.

Da mesma forma que a resenha, também identificamos a preferência pela articulação da fala com os conteúdos temáticos e linguísticos, em especial, referentes aos itens gramaticais. Como não há especificações nos critérios eliminatórios sobre essa habilidade comunicativa (Brasil, 2010), o guia apresenta essa avaliação sintética.

Sobre a coleção *Cercanía*, guia do PNLD 2015 (Brasil, 2014) apresenta que:

> A **compreensão oral** é desenvolvida na seção "*Escucha*". As gravações do CD de áudio apresentam boa qualidade sonora, guardam características da oralidade e correspondem a diferentes gêneros discursivos. O material em áudio proporciona o acesso a diferentes pronúncias e prosódias e oferece registros de falantes oriundos de diferentes regiões hispanofalantes.
> As atividades partem de um trabalho processual, que se inicia com a ativação do conhecimento prévio do estudante sobre o texto a ser ouvido e que respeita os níveis necessários para o desenvolvimento da compreensão oral, como a compreensão do texto de forma global, a busca de informações específicas e a compreensão intensiva, a fim de aperfeiçoar a compreensão e a prática de sons, palavras ou frases. (Brasil, 2014, p. 27) ***[grifos do autor]***

Nesta citação, podemos concluir que a resenha apresenta somente afirmações positivas em relação ao trabalho com escuta. Conforme mencionamos em nossa análise, essa coleção, de fato, desenvolve amplamente a audição, através de atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta. Além das compreensões "extensiva" e "seletiva", a "intensiva" também é desenvolvida através das diversas atividades de pronúncia.

No que tange à produção oral, esse guia discute que:

> A coleção propõe atividades para a **expressão oral** que possibilitam a efetiva interação entre os estudantes, com o objetivo de proporcionar situações discursivas compatíveis com as necessidades de fala de alunos do ensino médio. A seção "*Habla*" organiza-se de forma a prepará-los para a realização da atividade de interação oral. Observa-se o incentivo à utilização dos conteúdos trabalhados no decorrer de cada capítulo e à pesquisa a outras fontes para a realização das atividades, em geral, sem restrição a modelos estabelecidos previamente. (Brasil, 2014, p. 27) ***[grifos do autor]***

Como pontuamos nas seções de análise, as obras da coleção *Cercanía* realizam uma preparação para o momento da fala, visto que desenvolvem os temas e os recursos linguísticos que podem vir a ser utilizados pelo estudante de forma prévia à produção. Portanto, assim como na citação anterior, a resenha não teceu críticas negativas à seção de expressão oral.

Por último, o guia digital do PNLD 2018 (Brasil, 2017b) discute que, na coleção *Confluencia*:

> A **compreensão oral** também se realiza nas seções *Para entrar en materia* e *Para pensar y debatir*. As gravações do CD em áudio apresentam boa qualidade sonora e permitem o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, ao apresentar amostras de diferentes comunidades de fala de língua espanhola. Também promovem atividades de fala e escuta que contemplam variedade de gêneros de discurso característicos da oralidade. Nos três volumes, podemos observar a ocorrência de diferentes gêneros discursivos orais, tomados de situações reais de comunicação, produzidos por homens e mulheres, de idades e classes sociais diferentes, tais como: programas televisivos, séries radiofônicas, música, entrevista, campanha de conscientização. Além disso, a coleção discute as características desses gêneros, assim como outras características da fala oral e espontânea, especialmente no que concerne às questões de prosódia. (Brasil, 2017b, *online*) ***[grifos do autor]***

Em relação às atividades de audição, essa resenha relata características positivas, como a presença de variação linguística nos áudios e a utilização de gêneros orais encontrados em situações reais de comunicação. No entanto, conforme relatamos anteriormente, não há muita diversificação dentre os gêneros utilizados pela coleção.

Ainda que as obras não apresentem uma seção específica de produção oral, o desenvolvimento dessa habilidade é um dos critérios avaliados (Brasil, 2017b). Assim, é disposto que:

> A maior parte das atividades de **expressão oral** está destinada à constante interação que se desenvolve em torno dos temas já tratados e áudios ouvidos pelos estudantes. Por um lado, pode-se considerar como uma forma de interação significativa.
> No entanto, são poucas as atividades que envolvem expressão oral ao longo da coleção. Quase todas são as que preveem a troca de opiniões e comentários entre os estudantes para realizar as tarefas propostas em diferentes seções. (Brasil, 2017b, *online*) **[grifos do autor]**

Por causa da estruturação da coleção, as atividades de fala ficam extremamente restritas ao que foi previamente trabalhado e são pouco utilizadas se comparadas à escuta. Dessa forma, conforme pontua a resenha, ocorrem escassos casos de atividades que exercitam a produção oral objetivando o próprio desenvolvimento dessa habilidade; já que na maioria dos casos, a fala é proposta como uma etapa para a promoção da escuta e/ou da escrita, por exemplo.

Nessa seção, estabelecemos algumas comparações entre as três coleções analisadas através da síntese dos temas e dos gêneros empregados, do número de páginas dispensado à oralidade e das resenhas veiculadas nos guias do PNLD (Brasil, 2011, 2014, 2017b). A seguir, analisamos especificamente as atividades de pronúncia a partir dos passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010).

4.5 Passos pedagógicos de pronúncia (Celce-Murcia *et al.*, 2010) nas coleções

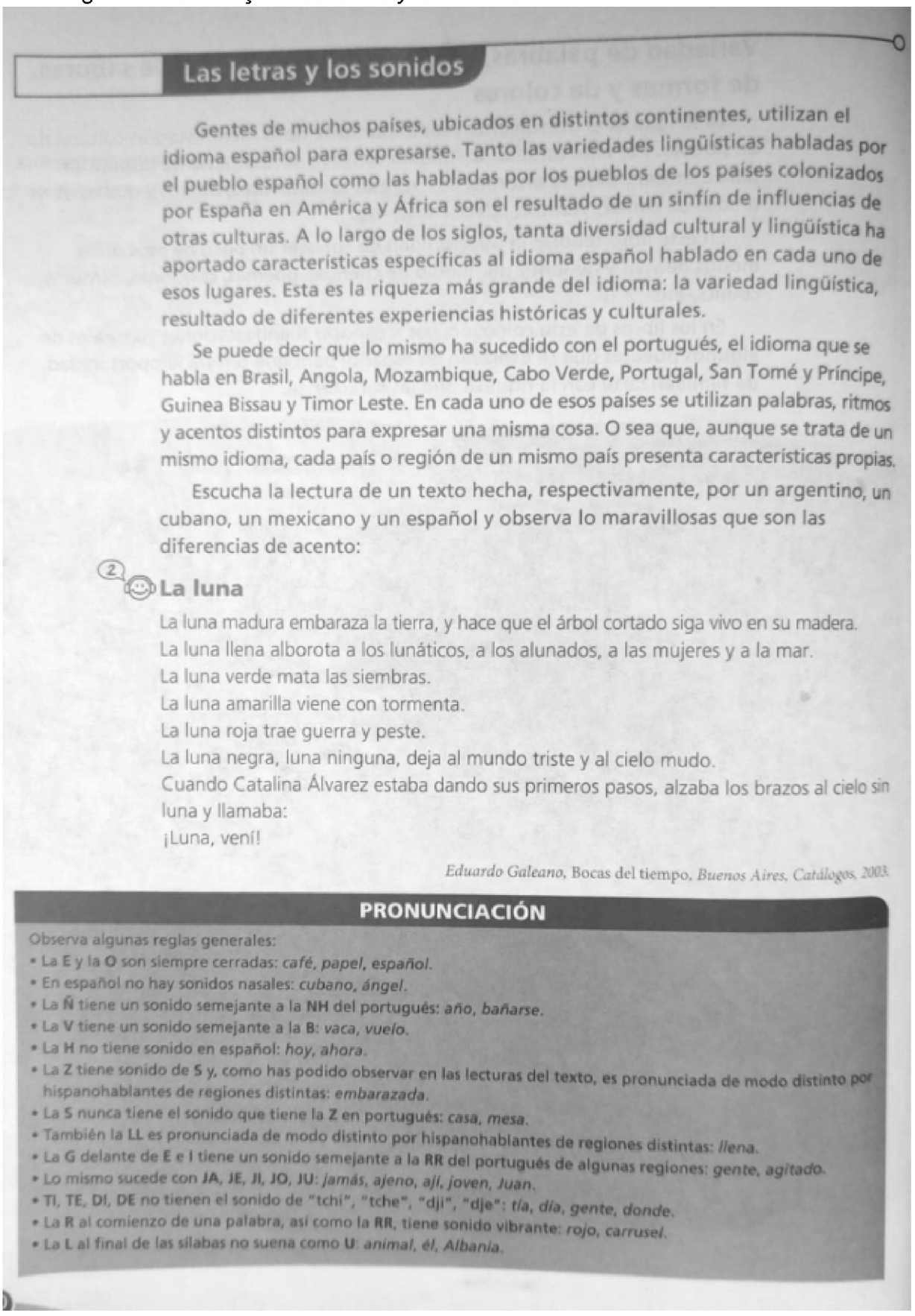
Nesta seção, apresentamos, de forma específica, a análise das atividades de ensino de pronúncia, baseando-nos nas cinco etapas elaboradas por Celce-Murcia *et al.* (2010), a saber: descrição e análise, discriminação auditiva, prática controlada, prática guiada e prática comunicativa. Conforme verificamos nas seções de análise por volume, as coleções abordam o tratamento da pronúncia de maneiras diferentes, por isso, elas serão descritas individualmente, a seguir, nas seções 4.5.1, 4.5.2 e 4.5.3.

4.5.1 Ensino de pronúncia na coleção *Síntesis*

A coleção *Síntesis* não apresenta atividades com aspectos fonético-fonológicos nas seções de escuta, nem nas seções de fala. O único momento no qual menciona a pronúncia é numa seção introdutória sobre a língua espanhola, localizada nas páginas iniciais do volume 1. Além de apresentar dados sobre o número de falantes de espanhol no mundo na subseção *El español en el mundo*, também discorre brevemente sobre variação linguística em outra subseção denominada *Las letras y los sonidos*.

Apresentamos essa segunda parte, a seguir, na Figura 23.

Figura 23: Subseção *Las letras y los sonidos* no volume 1 da col. *Síntesis*



Las letras y los sonidos

Gentes de muchos países, ubicados en distintos continentes, utilizan el idioma español para expresarse. Tanto las variedades lingüísticas habladas por el pueblo español como las habladas por los pueblos de los países colonizados por España en América y África son el resultado de un sinfín de influencias de otras culturas. A lo largo de los siglos, tanta diversidad cultural y lingüística ha aportado características específicas al idioma español hablado en cada uno de esos lugares. Esta es la riqueza más grande del idioma: la variedad lingüística, resultado de diferentes experiencias históricas y culturales.

Se puede decir que lo mismo ha sucedido con el portugués, el idioma que se habla en Brasil, Angola, Mozambique, Cabo Verde, Portugal, San Tomé y Príncipe, Guinea Bissau y Timor Leste. En cada uno de esos países se utilizan palabras, ritmos y acentos distintos para expresar una misma cosa. O sea que, aunque se trata de un mismo idioma, cada país o región de un mismo país presenta características propias.

Escucha la lectura de un texto hecha, respectivamente, por un argentino, un cubano, un mexicano y un español y observa lo maravillosas que son las diferencias de acento:

2

La luna

La luna madura embaraza la tierra, y hace que el árbol cortado siga vivo en su madera.
La luna llena alborota a los lunáticos, a los alunados, a las mujeres y a la mar.
La luna verde mata las siembras.
La luna amarilla viene con tormenta.
La luna roja trae guerra y peste.
La luna negra, luna ninguna, deja al mundo triste y al cielo mudo.
Cuando Catalina Álvarez estaba dando sus primeros pasos, alzaba los brazos al cielo sin luna y llamaba:
¡Luna, vení!

Eduardo Galeano, Bocas del tiempo, *Buenos Aires, Catálogos, 2003.*

PRONUNCIACIÓN

Observa algunas reglas generales:

- La **E** y la **O** son siempre cerradas: *café, papel, español.*
- En español no hay sonidos nasales: *cubano, ángel.*
- La **Ñ** tiene un sonido semejante a la **NH** del portugués: *año, bañarse.*
- La **V** tiene un sonido semejante a la **B**: *vaca, vuelo.*
- La **H** no tiene sonido en español: *hoy, ahora.*
- La **Z** tiene sonido de **S** y, como has podido observar en las lecturas del texto, es pronunciada de modo distinto por hispanohablantes de regiones distintas: *embarazada.*
- La **S** nunca tiene el sonido que tiene la **Z** en portugués: *casa, mesa.*
- También la **LL** es pronunciada de modo distinto por hispanohablantes de regiones distintas: *llena.*
- La **G** delante de **E** e **I** tiene un sonido semejante a la **RR** del portugués de algunas regiones: *gente, agitado.*
- Lo mismo sucede con **JA, JE, JI, JO, JU**: *jamás, ajeno,ají, joven, Juan.*
- **TI, TE, DI, DE** no tienen el sonido de "tchi", "tche", "dji", "dje": *tía, día, gente, donde.*
- La **R** al comienzo de una palabra, así como la **RR**, tiene sonido vibrante: *rojo, carrusel.*
- La **L** al final de las sílabas no suena como **U**: *animal, él, Albania.*

Fonte: Martin (2011a, p. 10).

Como pode-se ver, há um texto didático sobre variedades linguísticas e a poesia *La luna*, de Eduardo Galeano. O segundo texto também é disponibilizado em áudio para que os estudantes escutem as leituras de falantes nativos de quatro variedades diferentes, a saber, argentina, cubana, mexicana e espanhola. Ao final da página, há o quadro *Pronunciación*.

Conforme as problematizações feitas por Ribeiro *et al.* (2021), os tópicos que apresentam menos problemas em relação a sua veracidade e ao detalhamento de informações são os referentes aos grafemas <ñ>, <v>, <ll>, <t> e <d> antes de <e, i> e, por último, <l>. Todos os demais apresentam descrições questionáveis e/ou incompletas.

Os dois primeiros tópicos da lista de “regras gerais” tratam de segmentos vocálicos, a saber, das vogais médias e das vogais nasalizadas, respectivamente. Conforme discutimos anteriormente na seção sobre as principais dificuldades na aquisição de ELE, não há distinção fonológica entre as vogais médias altas e baixas no espanhol, ou seja, /ɛ/ e /ɔ/ não existem nessa língua. No entanto, o que existe, de fato, é o fenômeno de abertura de /e/ e /o/ em contextos específicos como já descrevemos no Quadro 10; com isso, nem sempre as vogais <e> e <o> são fechadas. Os exemplos [caˈfe], [paˈpel] e [es.paˈɲol] para *café* (“café”), *papel* (“papel”) e *español* (“espanhol”) não se encaixam nos critérios de abertura, portanto, a vogal <e> é pronunciada como [e] e a vogal <o> como [o].

O segundo tópico dá a entender que não existem vogais nasalizadas, quando, na verdade, um dos próprios exemplos mencionados pode sofrer nasalização. É o caso da palavra [ˈãŋ.xel] para *ángel* ("anjo"), na qual a vogal <a> é antecedida por silêncio e sucedida por consoante nasal. Portanto, as vogais podem ser nasalizadas no espanhol.

No caso do terceiro item, a informação não está equivocada, já que <ñ> efetivamente é semelhante ao dígrafo <nh> do português. É preciso atentar que o dígrafo supracitado não corresponde à sequência <nh> do espanhol. Portanto, as palavras *año* (“ano”) e *bañarse* (“banhar-se”) podem ser pronunciadas como [ˈa.ɲo] e [baˈɲar.se] respectivamente. O que o livro não menciona é que a sequência <nh> também existe em espanhol, como na palavra *anhelo* (“desejo”), mas, diferentemente do português, no espanhol o <h> não é pronunciado, ou seja, o resultado fonético é [aˈne.lo].

Sobre o quarto item que se refere ao <v>, é verdadeiro que ele seja parecido ao <b> em termos fonéticos, já que não existe /v/ em espanhol. Assim, o grafema <v> é relacionado ao fonema /b/. Já a pronúncia caracteriza-se como a fricativa/aproximante [β] em posição intervocálica: [laˈβaɾ] e [laˈβe.an] para *lavar* (“lavar”) e *la vean* (“a vejam”); e como a oclusiva [b] nos demais contextos: [ˈba.ka] e [ˈbwe.lo] para *vaca* (“vaca”) e *vuelo* (“voo”).

No que se refere ao quinto ponto, é necessário ter atenção às especificidades. Quando <h> aparece em início de palavra, entre vogais ou na sequência <nh>, ele não possui som. Isso ocorre nos exemplos [ɔɪ̯], [aˈɔ.ɾa] e [aˈne.laɾ] para *hoy* (“hoje”), *ahora* (“agora”) e *anhelar* (“desejar”). No entanto, <h> também pode aparecer no dígrafo <ch> em palavras como [tʃaˈle] para *chalé* (“chalé”).

O sexto tópico trata do grafema <z> e menciona a variação regional da pronúncia. A partir disso, afirmar que <z> tem o mesmo som que <s> é reducionista, pois, além de [s], ele pode ser pronunciado como [θ]. A palavra *embarazada* (“grávida”) pode soar como [ẽm.ba.ɾaˈsa.ða] ou [ẽm.ba.ɾaˈθa.ða], dependendo da origem do falante.

Já o sétimo tópico apresenta que <s> não pode ser pronunciado como [z] em palavras como [ˈka.sa] e [ˈme.sa] para *casa* ("casa") e *mesa* ("mesa"), isto é, quando <s> está em posição intervocálica. Essa explicação dá conta exclusivamente da posição de ataque, mas não trata da coda. Como apresentamos na seção sobre os sistemas consonantais, nos casos em que /s/ se encontra em posição de coda e é seguido por consoante sonora, ele tende a sofrer uma assimilação e ser pronunciado como [z] em algumas variedades do espanhol. Assim, uma palavra como *cósmico* (“cósmico”) pode ser pronunciada como [ˈkoz.mi.ko]. Também existem outras possibilidades: pode ser aspirado, como em [ˈkoh.mi.ko], ou, até mesmo, apagado, como em [ˈme.no] para *menos* (“menos”).

O oitavo ponto também aponta a variação regional na pronúncia do dígrafo <ll>. No áudio disponibilizado, aparecem: [ˈʃe.na], [ˈʒe.na], [ˈdʒe.na] e [ˈʝe.na] para *llena* ("cheia"). Os sons [ʃ] e [ʒ] relacionam-se ao fonema /ʒ/, já [dʒ] e [ʝ] ao fonema /ʝ/. Há, ainda, uma terceira possibilidade: o som [ʎ] que se relaciona ao fonema /ʎ/, por exemplo, na pronúncia [ˈʎe.na]. Mesmo que apresente diferentes sotaques, a explicação contida na obra não aborda quais são as diferenças entre eles.

Em relação ao nono item, não há como saber qual é o som de <g> antes de <e, i>, porque isso não é especificado. Ainda que mencione que se trata do dígrafo <rr> de algumas variedades do português, não é possível saber quais são esses locais, por conseguinte, nem o som. Além disso, a falta de áudio e/ou de transcrição fonética torna a aquisição ainda mais difícil. Nesse caso, a explicação deveria ser mais explícita, mencionando que o som correspondente é [x]: [ˈxen.te] e [a.xiˈta.ðo] para *gente* (“gente”) e *agitado* (“agitado”). Também é importante mostrar que, ainda que tal som se assemelhe ao usado em algumas variedades do PB, diferentemente desta língua, no espanhol, o resultado fonético é uma consoante desvozeada.

O mesmo problema segue no décimo ponto, visto que a “explicação” retoma a informação do tópico anterior. Neste caso, os exemplos dados são: [xaˈmas], [aˈxe.no], [aˈxi], [ˈxo.βen] e [xuˈan] para *jamás* (“jamais”), *ajeno* (“alheio”), *ají* (“pimenta”), *joven* (“jovem”) e *Juan* (nome próprio).

O décimo primeiro tópico diz como não deve ser a pronúncia de <t> e <d> diante de <e, i> através de representação ortográfica, ou seja, utiliza um sistema de transcrição que não diz respeito à fala. Assim, novamente não são mencionados quais sons correspondem aos grafemas pontuados. Além disso, ignora o fato de que os sons [t] e [d] também são usados nesse mesmo contexto em algumas variedades do português que não produzem a palatalização de /t/ e /d/. Os exemplos do espanhol utilizados são: [ˈti.a], [ˈdi.a], [ˈxen.te] e [ˈdon.de] para *tía* (“tia”), *día* (“dia”), *gente* (“gente”) e *donde* (“onde”).

O penúltimo ponto refere-se ao som de <r> em início de palavra e do dígrafo <rr>. É sinalizado que se trata de uma vibrante, no entanto, o problema é que não especifica se esta é simples ou múltipla. Nesse caso, trata-se da vibrante múltipla [r]: [ˈro.xo] e [ka.ruˈsel] para *rojo* (“vermelho”) e *carrusel* (“carrossel”).

No último item da lista, é tratado do som de <l> em posição de coda. Assim como ocorre em tópicos anteriores, é mencionado como não deve ser pronunciado, isto é, como a vogal <u>. Falta a explicitação de que, nesse contexto, o som é [l]: [a.niˈmal], [ˈel] e [alˈba.nja] para *animal* (“animal”), *él* (“ele”) e *Albania* (“Albânia”).

No que se refere aos passos pedagógicos adotados, observando a presença de explicações e a proposição de uma atividade de escuta, essa parte relatada contempla as etapas de “descrição e análise” e de “discriminação auditiva” de forma bastante incompleta. Os segmentos elencados não são apresentados em sua

integralidade e não há indicações sobre o que deve ser analisado ou compreendido no áudio.

4.5.2 Ensino de pronúncia na coleção *Cercanía Joven*

Nesta seção, ocupamo-nos da descrição das atividades de ensino de pronúncia da coleção *Cercanía*. Para isso, dispomos do Quadro 22, o qual lista os aspectos fonético-fonológicos e os passos pedagógicos (Celce-Murcia *et al.*, 2010) utilizados nos exercícios de pronúncia das três obras.

Quadro 22: Análise do ensino de pronúncia na col. *Cercanía Joven*

Aspectos fonético-fonológicos	**Passos pedagógicos e propostas de exercícios**
Nomes das letras do alfabeto	Descrição e análise: Escutar o nome das letras do alfabeto. Responder sobre o alfabeto de forma escrita. (p. 69)
Sons de <ll> e <y>	Discriminação auditiva: Escutar palavras retiradas da audição produzidas em variedades diferentes. (p. 70) Descrição e análise: Responder sobre a pronúncia do dígrafo <ll> e da letra <y> de forma escrita. (p. 70)
Sons de <z>, <s> e <c> antes de <e, i>	Descrição e análise: Escutar palavras com as letras <z>, <s> e <c> antes de <e, i> retiradas da audição. (p. 70) Discriminação auditiva: Responder sobre a pronúncia em variedades *seseantes* e *ceceantes* de forma escrita. (p. 70)
Sons de <t> e <d> diante de <e, i> e do dígrafo <ch>	Descrição e análise: Escutar palavras retiradas da audição com as letras <t> e <d> diante de <e, i> e o dígrafo <ch>. (p. 76) Prática controlada: Escutá-las outra vez e repeti-las. (p. 76) Discriminação auditiva: Responder sobre a pronúncia de forma escrita. (p. 76)
Sons de <r> e do dígrafo <rr>	Prática controlada: Escutar e repetir palavras retiradas da música. (p. 77) Descrição e análise: Responder sobre as pronúncias da letra <r> e do dígrafo <rr> e sobre seus respectivos contextos. (p. 77)
Sons de <g> e <j>	Prática controlada: Escutar e repetir palavras com as letras <g> e <j>. (p. 77) Discriminação auditiva: Identificar os contextos nos quais a pronúncia dessas consoantes é igual. (p. 77)
Sons de <v> e <b>	Descrição e análise: Escutar palavras com as letras <v> e <b> retiradas da audição. (p. 81) Discriminação auditiva: Responder sobre a pronúncia de forma escrita. (p. 81)
Sons de <m>, <n> e <ñ>	Descrição e análise: Escutar palavras com as letras <m>, <n> e <ñ> retiradas da audição. (p. 82) Discriminação auditiva: Responder sobre a pronúncia de forma escrita. (p. 82)
Sons de <x>	Descrição e análise: Escutar palavras com a letra <x>. (p. 83)

	Discriminação auditiva: Responder sobre as diferentes pronúncias de forma escrita. (p. 83)

Fonte: A autora com base em Coimbra, Chaves e Barcia (2013a, 2013b, 2013c) e Celce-Murcia *et al.* (2010).

Essa coleção apresenta exercícios sobre nove aspectos fonético-fonológicos distribuídos em cada seção de *Escucha* respectivamente. Podemos perceber que são trabalhados, de forma majoritária, os segmentos consonantais, pois as vogais somente são nomeadas nas atividades relativas ao alfabeto. Também é possível perceber que os autores escolheram esses tópicos de forma bastante acertada, visto que todos eles podem mostrar-se como dificuldades na aquisição da pronúncia em espanhol pelo público brasileiro em virtude das características próprias do português.

Conforme discorremos na seção 2.2, não há correspondência no português às consoantes relacionadas ao <y> e ao dígrafo <ll> do espanhol, assim, os aprendizes precisam adquirir os sons [ʝ], [ʒ] e/ou [ʎ] nesses contextos. Também é necessário que percebam as ocorrências de /s/ e /θ/, nas diferentes variedades linguísticas, e de /t/ e /d/ diante de <e, i>, além da especificidade do dígrafo <ch>.

Outro ponto abordado é a diferença entre as vibrantes relacionadas ao <r> e ao dígrafo <rr>. Além disso, é preciso compreender a diferença ortográfica entre os róticos velares do português e as consoantes <g> diante de <e, i> e <j> do espanhol, já que a pronúncia desses é semelhante. Já o último volume da coleção apresenta a produção de <v> e <b> que igualmente se diferenciam do português pela ocorrência de [b] e [β] em ambas as consoantes. As letras <m>, <n> e <ñ> e seus respectivos sons também são abordados em diferentes posições na sílaba e na palavra. Por fim, são trabalhados os sons correspondentes ao <x>, que igualmente possuem dissemelhanças com o português.

Dentre os passos pedagógicos, a “descrição e análise” é a mais utilizada, pois aparece em oito dos nove itens descritos. Isso ocorre porque é uma característica do gênero textual livro didático apresentar os conteúdos de forma mais didática antes de exercitá-los propriamente. Em seguida, a “discriminação auditiva” aparece em sete propostas de exercícios, promovendo o reconhecimento das características auditivas através de exercícios variados. O número elevado provavelmente ocorre em função de as atividades estarem localizadas numa seção de compreensão auditiva, assim, elas aproveitam os áudios já veiculados nas propostas de escuta.

Por fim, a “prática controlada” ocorre em somente dois tópicos e, em ambas as vezes, utiliza exercícios do tipo “escuta e repete”. Além disso, as etapas de “prática guiada” e “prática comunicativa” não aparecem. Portanto, ainda que apresentem vários fenômenos típicos da fonética e da fonologia do espanhol, os exercícios pouco articulam o exercício da pronúncia à fala pautada em objetivos comunicativos. Como não há atividades sobre pronúncia na seção *Habla*, por conseguinte, também não há direcionamentos sobre o uso da pronúncia nos momentos que oportunizam a produção oral em específico, ainda que ela necessariamente seja utilizada.

4.5.3 Ensino de pronúncia na coleção *Confluencia*

A coleção *Confluencia*, conforme analisado previamente, apresenta poucas atividades sobre pronúncia, que aparecem em metade das unidades do segundo volume, especificamente na seção *Comprensión Oral*.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, o Quadro 23.

Quadro 23: Análise do ensino de pronúncia na col. *Confluencia*

Aspectos fonético-fonológicos	**Passos pedagógicos e propostas de exercícios**
Ocorrência de *seseo*	Descrição e análise: Música *Jaula de oro*, interpretada pela cantora Julieta Venegas. Explicação sobre a ocorrência de *seseo* no áudio. (p. 96) Discriminação auditiva: Identificar o *seseo* no áudio escutado. (p. 96)
Substituição de [*r*] final por [l]	Discriminação auditiva: Entrevista com o cantor cubano Compay Segundo. Responder, por escrito, sobre aspectos da pronúncia do entrevistado e da entrevistadora. (p. 96)
Apagamento e aspiração de /s/ final	Discriminação auditiva: Entrevista com o cantor cubano Compay Segundo. Responder, por escrito, sobre aspectos da pronúncia do entrevistado e da entrevistadora. (p. 96)
Apagamento de /d/ em final de palavra	Discriminação auditiva: Entrevista com o cantor cubano Compay Segundo. Responder, por escrito, sobre aspectos da pronúncia do entrevistado e da entrevistadora. (p. 96)
Ocorrência de *seseo* e *ceceo*	Discriminação auditiva: Notícia televisiva *Perú es el principal receptor de migrantes españoles*. Responder, por escrito, sobre aspectos de pronúncia dos interlocutores e sobre sua identificação como *seseante* ou não ao falar em espanhol. (p. 97)
Pronúncia em geral	Descrição e análise: Documentário *Los castellanos del Perú*, que trata das transferências e dificuldades no espanhol por parte de estrangeiros residentes nesse país. (p. 101) Discriminação auditiva: Responder, por escrito, sobre a maneira como as pessoas estrangeiras falam em espanhol. (p. 101)

	Prática comunicativa: Em duplas ou grupos, conversar sobre suas dificuldades ao aprender espanhol e elaborar uma lista sobre esses desafios. Por último, identificar os aspectos de pronúncia que são mais difíceis e, com o professor, refletir sobre como praticá-los. (p. 101)

Fonte: A autora com base em Pinheiro-Correa *et al.* (2016a, 2016b, 2016c) e Celce-Murcia *et al.* (2010).

São trabalhados quatro fenômenos fonético-fonológicos em específico e uma vez questões de pronúncia em geral. A ocorrência do *seseo*, por sua vez, é abordada em duas sequências de atividades diferentes. Já a substituição de [ɾ] final por [l], o apagamento e aspiração de /s/ final e o apagamento de /d/ em final de palavra são fenômenos trabalhados em uma única seção de *Comprensión Oral*, o que faz com que ocorra um baixo número de exercícios por fenômeno.

Sobre os passos pedagógicos, a “descrição e análise” é trabalhada em dois tópicos e a “discriminação auditiva” é utilizada em todos os itens. Ainda que seja uma vez, essa coleção é a única que propõe exercícios de “prática comunicativa” em relação aos aspectos formais de pronúncia em espanhol. Os passos de “prática controlada” e “prática guiada” não são utilizados.

Uma característica interessante da coleção *Confluencia*, nesse sentido, é a utilização de textos orais completos nos exercícios e não palavras recortadas como faz a coleção *Cercanía*, por exemplo. Isto é, o contato com os sons da língua-meta dá-se no próprio contexto linguístico de produção.

Para concluir, apresentamos a Tabela 3, que contabiliza os passos pedagógicos nas três coleções analisadas.

Tabela 3: Passos pedagógicos utilizados no ensino de pronúncia nas três coleções

Passos pedagógicos	*Síntesis*	*Cercanía Joven*	*Confluencia*	Total
Descrição e análise	1	8	2	**11**
Discriminação auditiva	1	7	6	**14**
Prática controlada	0	2	0	**2**
Prática guiada	0	0	0	**0**
Prática comunicativa	0	0	1	**1**
Total	**2**	**17**	**9**	**28**

Fonte: A autora com base em Martin (2011a, 2011b, 2011c), Coimbra, Chaves e Barcia (2013a, 2013b, 2013c), Pinheiro-Correa *et al.* (2016a, 2016b, 2016c) e Celce-Murcia *et al.* (2010).

A partir da sistematização reportada na Tabela 3, concluímos que, sem dúvidas, “descrição e análise” e “discriminação auditiva” são os passos pedagógicos mais utilizados pelos livros didáticos, totalizando 11 e 14 ocorrência no total respectivamente. Com baixos índices, aparecem a “prática controlada” duas vezes e a “prática comunicativa” uma vez. A “prática guiada” não aparece nenhuma vez nas coleções.

Há algumas possíveis explicações para a falta de desenvolvimento de atividades de prática oral relacionadas ao exercício de segmentos. A primeira delas é que todas as atividades descritas se relacionam diretamente às seções de compreensão auditiva. Já a segunda é o baixíssimo número de atividades sobre aspectos de pronúncia, uma vez que há somente 28 atividades ao longo de três coleções ou, ainda, de nove livros didáticos. Por último, como já advertimos anteriormente, a oralidade é abordada em um espaço muito restrito nas obras, assim, não há um intervalo de páginas suficiente para promover uma aquisição regular das habilidades de escuta e fala em consonância aos aspectos segmentais e suprassegmentais em língua espanhola condizentes com as necessidades comunicativas de um estudante do Ensino Médio.

Neste capítulo, tratamos da apresentação da análise realizada nos volumes das coleções *Síntesis*, *Cercanía Joven* e *Confluencia*. Para isso, dispomos de

diversos quadros com as devidas descrições das atividades localizadas nas seções que tratam especificamente da oralidade, ou seja, da compreensão auditiva e da produção oral e da problematização sobre temas, gêneros textuais, aspectos linguísticos e tipos de exercícios veiculados.

Também estabelecemos comparações entre as coleções, através da identificação dos eixos temáticos e dos gêneros textuais comuns e do número de páginas dedicadas à oralidade. Finalizamos essa parte com a descrição das atividades de ensino de pronúncia conforme os cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010) e com o reconhecimento do baixo número desse tipo de exercícios.

No próximo capítulo, propomos cinco sequências de atividades didáticas que contemplem todos os passos supracitados, abordando diferentes aspectos fonético-fonológicos característicos do espanhol, temas e textos com a finalidade de sugerir um possível tratamento do ensino de pronúncia, fomentando a aquisição dessa língua-alvo.

5 PROPOSTA DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS

Neste capítulo, apresentamos cinco sequências de atividades comunicativas de pronúncia desenvolvidas com base nos passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010) desenvolvidas para o público do Ensino Médio. A partir de nossa análise, selecionamos alguns dos eixos temáticos mais frequentes nas coleções, a saber, “trabalho”, “política”, “entretenimento”, “identidades” e “(lingua)gem”, para nortear o desenvolvimento das sequências de atividades.

Além disso, escolhemos os conteúdos linguístico-comunicativos com base nas dificuldades dos brasileiros falantes de português ao adquirirem espanhol. No que diz respeito ao público-alvo, sugerimos que as atividades podem ser simplificadas ou complexificadas a depender da proficiência e da maturidade dos aprendizes, independentemente do ano no qual se encontram no Ensino Médio.

5.1 Sequências de atividades

A estrutura[42] das sequências de atividades contém, na seguinte ordem, o conteúdo temático, os conteúdos linguístico-comunicativos, a “Introdução” - *A discutir*, a “Parte I” - *A conocer los aspectos fonético-fonológicos*, a “Parte II” - *A practicar en contextos delimitados*, a “Parte III” - *A practicar de forma libre* e, por último, as “Sugestões para os professores”. Na “Introdução”, deve ser trabalhada uma apresentação da temática que guia o estudo, de preferência com o auxílio de recursos multimodais. Já na “Parte I”, começa-se o desenvolvimento de atividades enfocadas no reconhecimento dos fenômenos fonético-fonológicos. Essa etapa utiliza os passos “descrição e análise” e “discriminação auditiva”.

A “Parte II” traz atividades que oportunizam a prática da produção oral em contextos específicos, atendendo as orientações dos passos “prática controlada” e “prática guiada”. Já a “Parte III” corresponde exclusivamente à “prática comunicativa”. Por último, as “Sugestões para os professores” tratam das respostas das atividades relacionadas aos fenômenos fonético-fonológicos trabalhados. Para isso, retomamos as explicitações contidas em nosso Referencial Teórico. A seguir, exibimos as sequências e discorremos sobre elas.

---

[42] Inspiramo-nos na estrutura adotada por Brisolara *et al.* (2024) nas propostas de atividades do *e-book Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad,* o qual também somos autoras.

5.1.1 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 1

Apresentamos, no Quadro 24, a primeira sequência de atividades. Optamos pelo “trabalho” como conteúdo temático e, especificamente, o tema “escolha de uma carreira profissional”. Após, discorremos sobre as etapas elencadas no referido quadro.

Quadro 24: Sequência de atividades 1 - /i/, /e/, /a/, /o/, /u/

Conteúdo temático	*¿Qué carrera seguir? Mundo laboral*
Conteúdos linguístico-comunicativos	*Vocales: neutralización de las átonas finales y nasalización*
Introdução Objetivo: Praticar a oralidade através de discussão sobre carreiras profissionais.	***A discutir sobre el trabajo*** ***1.*** *Visiona al siguiente video titulado* ***Cómo elegir una carrera profesional | Educación superior****. Disponible en:* <https://www.youtube.com/watch?v=-K01ZOZtyjU>*.* ***2.*** *El video te propone hacer una valoración de los puntos que son más importantes para ti. Discute con los compañeros en pequeños grupos y apunta tus respuestas:* ***a.*** *¿Qué asuntos te interesan más?* ***b.*** *¿Hay características de tu personalidad que se acercan a estos tópicos? ¿Cuáles?* ***c.*** *Uno siempre tiene talentos. Los compañeros te pueden ayudar con la respuesta: ¿Qué talentos tienes?* ***d.*** *Teniendo en cuenta las actividades que ya has realizado en el colegio, ¿cuáles son tus principales habilidades?* ***e.*** *¿Tus intereses, tus talentos y tus habilidades indican áreas en las que puedes trabajar? ¿Cuáles?*

Parte I Objetivo: Perceber auditivamente a não ocorrência de neutralização das átonas finais em espanhol.	***A conocer los aspectos fonético-fonológicos*** ***3.*** *Vuelve al video y pon atención a las siguientes palabras. Puedes disminuir la velocidad de reproducción del video de YouTube para percibir mejor los sonidos.* ***a.*** *Trabaj**o** (0:07)* ***b.*** *Important**e** (0:17)* ***c.*** *Necesidad**es** (0:20)* ***d.*** *Extrovertid**o** (0:44)* ***e.*** *Talent**o**s (1:10)* ***f.*** *Interesart**e** (1:27)* ***4.*** *Reflexiona y contesta a las preguntas:* ***a.*** *Casi todas las palabras poseen una sílaba más prominente. Ésta se llama tónica. Las demás son las sílabas átonas. ¿Son tónicas o átonas las últimas sílabas de las palabras listadas? Explica cómo llegaste a esta conclusión.* ***b.*** *¿El hecho de que una sílaba sea átona puede influenciar en la producción de las vocales en portugués? ¿Crees que pasa lo mismo en español? ¿Por qué?* ***c.*** *¿Crees que la pronunciación de las vocales destacadas en el ejercicio 3 es igual al portugués? Justifica tu respuesta.* ***d.*** *Pronuncia las palabras listadas en el ejercicio 3 y sus correspondientes en portugués. Según tu acento, ¿es igual o diferente la pronunciación de las vocales en posición final de palabra? Explica.*
Parte II Objetivo: Praticar a pronúncia das vogais do espanhol diante de consoantes nasais.	***A practicar en contextos delimitados*** ***5.*** *Con dos compañeros, visiona al video **No me gusta nada y no sé qué estudiar ¿cómo decidir? Mira esto sí o sí**. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KQh72MsfBG4>. Puedes pausar el video para charlar sobre tus ideas con el grupo mientras contestas a las preguntas:* ***a.*** *¿Sabes cuál carrera te interesa más o todavía tienes dudas? Explica tu respuesta.* ***b.*** *En el video, el presentador propone una reflexión sobre lo que hiciste en la escuela, en tu alrededor e incluso si ya has trabajado. ¿Has tenido alguna experiencia que te puede ayudar en la elección de tu carrera? Comparte tus ideas con los compañeros y escucha las suyas.* ***c.*** *También es importante conocerse a uno mismo. Pregunta a tus compañeros qué características ellos notan en ti. Si no las comprendes, pídeles que te expliquen por qué te ven así.* ***d.*** *Sobre las vocales destacadas en negrita entre consonantes nasales, ¿se pronuncian de forma semejante al portugués en las palabras actual**men**te (1:10) y **mon**tón (6:09)? Justifica tu respuesta.* ***e.*** *¿Podrías identificar cómo se pronuncian estas vocales?* ***f.*** *En algunas palabras, hay nasales que tan solo siguen las vocales en la misma sílaba. Pon atención a las palabras cu**en**ta (1:20), trabaj**an**do (7:51), decisi**ón** (1:50) y gust**an** (2:39). ¿Se pronuncian igual al portugués o hay diferencias? Discute con tus compañeros qué perciben en estos casos.* ***g.*** *Hay casos en los que la vocal está precedida por algún silencio y seguida por consonante nasal en la misma sílaba, como en **in**teresa (9:38), o en sílaba diferente, como en **a**ños (7:09). ¿Se pronuncian*

	como en portugués o hay diferencias entre las vocales? Justifica tu respuesta. ***h.*** *¿Es exactamente igual en portugués y español la pronunciación de las vocales adyacentes a las consonantes nasales? ¿A qué conclusiones llegaste después de discutir las preguntas anteriores?*
Parte III Objetivo: Praticar a oralidade, colocando atenção na pronúncia das vogais, de forma espontânea.	***A practicar de forma libre*** ***6.*** *Prepara una feria de las profesiones con los compañeros de clase. Basándote en las discusiones que has tenido anteriormente, debes elegir una profesión, investigar y preparar una presentación sobre ella. Puedes hablar sobre el impacto de esta carrera en tu comunidad, por qué es interesante, dónde pueden trabajar los profesionales etc. La idea es compartir tu investigación con los compañeros y también disfrutar de los resultados presentados por ellos.*
Sugestões para os professores	**Exercício 3.** Todas as palavras listadas apresentam vogal final átona. Assim, nesse momento, estamos apresentando o contexto no qual pode ocorrer o fenômeno de neutralização. **Exercício 4. a)** Conforme disposto no exercício 3, as vogais destacadas são átonas. O estudante pode utilizar diferentes estratégias para identificar as sílabas tônicas e átonas. **b)** Sim, a produção de vogais átonas e tônicas são diferentes no português e isso implica na ocorrência de diversos fenômenos. No espanhol, a produção de vogais átonas e tônicas tende a ser semelhante, já que geralmente elas mantêm-se sem alterações em qualquer posição na palavra (Brisolara, 2016b). **c)** Se o estudante utiliza uma variedade do português que possui a neutralização, a resposta é não, porque, no espanhol, a pronúncia das vogais destacadas é [o] e [e], não ocorrendo tal fenômeno característico do PB. **d)** A resposta depende da variedade do PB utilizada pelo estudante. **Exercício 5. d)** Sim, a pronúncia das vogais é semelhante às palavras "atual**men**te" e "**mon**tão", mas o grau de nasalidade é muito menor em espanhol, comparado ao português. Nas duas línguas, há uma vogal entre duas consoantes nasais. **e)** Essas vogais são nasalizadas em função do contexto no qual se encontram. **f)** A diferença do espanhol, tendemos a pronunciar com nasalização mais intensa no português. **g)** São nasalizadas de forma semelhante ao português. Nesses casos, a vogal somente pode apoiar-se em uma consoante nasal, por isso, sua produção tende a ser nasalizada (Quilis, 1997). **h)** Não, no português, a nasalização ocorre de forma mais intensa num número maior de contextos. No espanhol, ela ocorre quando o único apoio da vogal é constituído por consoante nasal, como nos exemplos dados em (d) e em (g) deste exercício. **Mais informações:** - A nasalização vocálica do espanhol acontece apenas em dois contextos: quando a vogal encontra-se entre consoantes nasais, como [aˈmẽn] *amén* e [aˈmẽ.no] *ameno*, e quando a vogal está em início absoluto, como [ˈõn.da] *onda*. Mesmo nesses casos, a

	intensidade desse fenômeno é menos perceptível que no português (Brisolara, 2016b). - No português, além dos casos citados acima, ocorre nasalização em vogais sucedidas por nasal no meio da palavra: [ˈkã.mə] “cama”, [ˈkãn.tʊ] “canto”. Em espanhol, esses vocábulos correspondem a [ˈka.ma] e [ˈkan.to], sem nasalização (Brisolara, 2016b).

Fonte: A autora com base em Celce-Murcia et al. (2010).

Nesta primeira sequência, delimitamos os conteúdos linguístico-comunicativos, sendo eles a neutralização das vogais átonas finais e a nasalização vocálica. Esses fenômenos foram escolhidos por serem característicos do português, podendo assim serem transferidos para o espanhol pelos aprendizes. A ideia central da sequência foi auxiliar os estudantes a identificarem os referidos fenômenos como característicos do português e, não, do espanhol, buscando trabalhar as semelhanças e as diferenças entre as línguas materna e estrangeira.

Na “Introdução”, o primeiro exercício sugere que o estudante assista a um vídeo para contextualizar o tema da lição. Em seguida, o segundo exercício propõe cinco questionamentos para realizar uma discussão com os colegas em pequenos grupos. Assim, as habilidades de escuta e fala já são acionadas antes do desenvolvimento da pronúncia em específico. Já na “Parte I”, damos maior ênfase no tratamento dos aspectos fonético-fonológicos. O terceiro exercício solicita a audição atenta de determinadas palavras do vídeo, sendo todas terminadas com as vogais /e/ e /o/ em sílabas átonas. O quarto exercício direciona a atenção do aprendiz para determinadas características através de questionamentos sobre a tonicidade das sílabas finais e a comparação entre as pronúncias em espanhol e em português.

A “Parte II” conta com o quinto exercício que utiliza um outro vídeo que, por sua vez, trata da indecisão diante da escolha da profissão. As questões dispostas propõem uma discussão em trios sobre suas experiências de vida e o reconhecimento de suas características pessoais. Também sugerimos questões sobre os casos de nasalização vocálica, trabalhando com os diferentes contextos de ocorrência. Por último, na “Parte III”, apresentamos o sexto exercício, indicando a realização de uma feira das profissões, na qual os estudantes devem apresentar uma breve pesquisa sobre alguma carreira. O evento pode ser aberto a outras turmas, possibilitando, assim, mais situações de interação em língua espanhola.

Nas “Sugestões para os professores”, dispomos de explicações sobre o que, teoricamente, pode ser considerado nas respostas dos exercícios que tratam dos fenômenos vocálicos trabalhados. As indicações de autores servem como uma orientação para que os docentes possam encontrar mais informações em caso de necessidade.

Assim, nessa sequência, desenvolvemos atividades que trabalham com o ensino de aspectos vocálicos em consonância às habilidades comunicativas dos aprendizes. O ordenamento dos exercícios segue uma lógica que inicia pela discussão oral, passa pela contextualização dos fenômenos relacionados aos segmentos vocálicos e culmina na prática espontânea da oralidade, tratando a pronúncia de forma comunicativa.

5.1.2 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 2

No Quadro 25, dispomos da segunda sequência de atividades. O tema geral é “política”, especificamente o que se refere à participação dos jovens, tendo em vista nosso público-alvo. Em seguida, discutimos sobre cada uma das etapas.

Quadro 25: Sequência de atividades 2 - /t/ e /d/

Conteúdo temático	*¿Te gusta la política? Participación política juvenil*
Conteúdos linguístico-comunicativos	*Palatalización de /t/ y /d/*
Introdução Objetivo: Praticar a oralidade através de discussão sobre política em geral.	***A discutir sobre la política*** ***1.*** *Discute con toda la clase:* ***a.*** *Para ti, ¿qué significados puede tener la palabra política?* ***b.*** *¿Crees que eres una persona política?* ***c.*** *¿Te gustan los asuntos relacionados a ese tema? ¿Qué opinas?* ***d.*** *¿Participas en la política de alguna manera? ¿Cómo?*
Parte I Objetivo: Perceber auditivamente a não palatalização de /t/ e /d/ em espanhol.	***A conocer los aspectos fonético-fonológicos*** ***2.*** *Visiona al siguiente video titulado* ***¿Por qué deberían votar los jóvenes? | Karim Hallal Peche | TEDxYouth@Madrid****. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lzertig2crA>.* ***3.*** *Contesta a las preguntas y, después, discútelas con los compañeros:* ***a.*** *En el video, el presentador habla sobre su contexto, o sea, sobre España y la Unión Europea. Pensando en tu propio contexto, ¿por qué deberían votar los jóvenes?* ***b.*** *¿Crees que pueden los jóvenes contribuir a mejorar la sociedad en la que viven? ¿De qué manera?*

	4. *Vuelve al video y pon atención a las siguientes palabras. Puedes disminuir la velocidad de reproducción del video de YouTube para percibir mejor los sonidos.* ***a.*** *polí**t**ica (0:21)* ***b.*** *po**d**i**d**o (0:39)* ***c.*** *represen**t**an**t**e (1:09)* ***d.*** *can**d**i**d**a**t**o (2:03)* ***e.*** *me**d**ia (2:38)* ***f.*** *can**t**i**d**a**d** (2:54)* ***g.*** *par**t**i**d**o polí**t**ico (3:14)* ***h.*** ***d**irec**t**as (5:36)* ***i.*** *in**t**en**t**ar (6:49)* ***j.*** ***d**es**t**ruir (7:33)* ***5.*** *Reflexiona y contesta a las preguntas:* ***a.*** *Las consonantes <t> y <d> están destacadas en el ejercicio 4. ¿En qué contextos de la palabra ellas aparecen?* ***b.*** *Observa las palabras "represen**t**an**t**e", "can**t**idad" y "des**t**ruir". ¿Cambia el sonido de la <t> el hecho de que esta consonante está ante vocal u otra consonante? Justifica tu respuesta.* ***c.*** *¿Qué pasa con la <d> en las palabras "can**d**i**d**ato" y "**d**irectas"? ¿Hay alguna diferencia en la pronunciación de estas palabras? Explica.* ***d.*** *En las palabras "polí**t**ica", "po**d**ido", "me**d**ia" y "can**t**idad", ¿se pronuncian de forma semejante al portugués las consonantes <t> y <d>? Justifica tu respuesta.* ***e.*** *Según tus reflexiones, ¿cómo se producen las consonantes <t> y <d> delante de la vocal <i> en español?*
Parte II Objetivo: Praticar a pronúncia das consoantes /t/ e /d/.	***A practicar en contextos delimitados*** ***6.*** *Lee el informe* ***Es un mito que los y las adolescentes no se involucran en la política****, publicado por UNICEF Argentina. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/historias/es-un-mito-que-los-y-las-adolescentes-no-se-involucran-en-la-politica>.* ***7.*** *Después de la lectura, discute con un compañero:* ***a.*** *El informe comunica que en Argentina cada vez más jóvenes de 16 y 17 años votan. Busca información en Internet sobre los jóvenes brasileños: ¿ha aumentado el número de votantes en este grupo de edad? Discute sobre los resultados encontrados.* ***b.*** *Existen muchas formas de acción política y una de ellas es el voto. El texto afirma que los jóvenes utilizan otras herramientas para demostrar sus intereses político-sociales, ¿cuáles?* ***c.*** *¿Qué te parece este tipo de acción? ¿Cómo manifiestas tus propios intereses políticos?* ***d.*** *Según el texto, "[...] más del 52% de los encuestados siente que sus ideas no se ven representadas por los partidos políticos o candidatos que se presentan en las elecciones". ¿Te identificas con este sentimiento de los jóvenes argentinos? ¿Por qué?* ***8.*** *En grupos de cuatro personas, sigue las instrucciones del juego:*

	a. *Debes escribir las siguientes palabras del texto en pedazos de papel separados y mezclarlas boca abajo: “datos”, “ascendió”, “diferencia”, “redes”, “ideas”, “dirigencia”, “calidad educativa”, “habilidades digitales”, "electoral", "etario", "instituciones", "participación", "actividad", "interesan", "tradicional" y "frente".* ***b.*** *En su turno, uno elige un papel y lee en voz alta la palabra. Los compañeros evalúan la pronunciación y deciden si gana un punto.* ***c.*** *Para ganar otros dos puntos extras, debes crear una frase en la que la palabra tenga sentido. Los compañeros siguen evaluando la pronunciación.* ***d.*** *Gana el participante que obtenga más puntos después de terminar las palabras del juego.*
Parte III Objetivo: Praticar a oralidade, colocando atenção na pronúncia de /t/ e /d/, de forma espontânea.	***A practicar de forma libre*** ***9.*** *Aún en grupos pequeños, discutan los temas político-sociales que más necesitan atención en su realidad local. Luego compartan sus discusiones con la clase e intenten encontrar posibles soluciones para mejorar su entorno.*
Sugestões para os professores	**Exercício 5. a)** As consoantes <t> e <d> podem aparecer em vários contextos: no começo e no final da palavra ou, ainda, entre duas vogais ou entre consoante e vogal. **b)** Não, o som é muito semelhante quando está precedendo vogais ou consoantes, isto é, mantém-se como [t]. Nunca é pronunciado como [tʃ] (Brisolara, 2016c). **c)** A pronúncia do <d> mantém-se como oclusiva [d] ou fricativa/aproximante [ð] (Brisolara, 2016c). Nunca é pronunciado como [dʒ]. **d)** Caso o estudante produza a palatalização de /t/ e /d/ diante de [i] em português, sua resposta deve ser não, porque esse fenômeno não ocorre no espanhol. Já os estudantes que não produzem esse fenômeno podem perceber que já utilizam os sons [t] e [d] nestes casos. **e)** Em todos os casos, o <t> é produzido como [t] e o <d> é produzido como [d] ou [ð] (Brisolara, 2016c). Os sons africados [tʃ] e [dʒ] não se relacionam aos fonemas /t/ e /d/ em espanhol. **Exercício 8.** A atividade propõe uma interação em que, ao jogar, os alunos devem cuidar da sua pronúncia e avaliar a dos colegas. A partir da listagem das palavras, que pode ser aumentada ou diminuída, eles exercitam com atenção a pronúncia das consoantes /t/ e /d/. **Mais informações:** - O som [ð] relaciona-se ao fonema /d/. Esse alofone é resultado de um fenômeno denominado fricativização de /d/. Ou seja, [d], que é um som oclusivo, passa a ser pronunciado como o fricativo [ð] em determinados contextos: [ˈfal.ða] *falda*, [ˈbor.ðe] *borde*, [ˈse.ða] *seda*. Em posição inicial de palavra e após consoante nasal, /d/ mantém-se como [d]: [ˈda.to] *dato*, [aˈxen.da] *agenda*. - O som [tʃ] corresponde ao fonema /tʃ/, já que ele é distintivo em termos fonéticos e semânticos em espanhol. Outra característica desse som é que ele se relaciona ao dígrafo <ch>, e não à consoante <t>. Podemos perceber esses aspectos nos exemplos [ˈtʃi.a] *chía* e [ˈti.a] *tía*.

	- O som [dʒ] é uma das formas de produção oral do fonema /ʝ/, como a palavra *calle* que pode ser pronunciada de diferentes formas: [ˈka.ʝe], [ˈka.ʒe], [ˈka.dʒe] etc.

Fonte: A autora com base em Celce-Murcia *et al.* (2010).

Nesta proposta, escolhemos como conteúdo linguístico-comunicativo a palatalização de /t/ e /d/, pois esse é um fenômeno bastante recorrente no português que pode tornar-se uma transferência na oralidade em espanhol. A partir disso, a “Introdução” conta com alguns questionamentos de ordem mais ampla, visando a inserção do tema da sequência. Vale salientar que todos os exercícios propostos são sugestões que devem ser adaptadas a cada grupo de estudantes. Portanto, as atividades podem ser reformuladas, resultando em tarefas mais fáceis ou mais complexas conforme a demanda da turma.

Na “Parte I”, o segundo exercício sugere a visualização de uma apresentação sobre a importância da participação dos jovens em eleições e, em seguida, o terceiro elenca algumas perguntas sobre o material assistido. O quarto e o quinto exercícios enfocam na percepção da não palatalização de /t/ e /d/, começando pela escuta atenta e seguindo com questionamentos específicos sobre o conteúdo apresentado. É esperado que nessa etapa ocorra o reconhecimento do fenômeno e a percepção de que ele não ocorre em espanhol.

Já na “Parte II”, apresentamos a leitura de um texto sobre as maneiras como os jovens participam na política no exercício seis e a discussão, em duplas, de alguns tópicos deste no exercício sete. Também dispomos de um jogo, no exercício oito, que visa o treinamento da pronúncia em uma situação comunicativa mais controlada, isto é, através da leitura em voz alta e da criação de frases baseadas em vocábulos retirados do próprio texto lido. Objetivando criar momentos de prática oral que passem a sensação de segurança, propomos, nesta subseção, atividades que envolvem a afinidade entre pares; e, igualmente, uma de caráter lúdico, através do jogo em quartetos.

Ao final da sequência, na "Parte III", a ideia é de que os estudantes sigam interagindo em pequenos grupos, refletindo sobre as demandas do local onde vivem, e depois, compartilhem suas discussões com toda a turma. Nesse momento da proposta, podem surgir ideias para serem trabalhadas em projetos futuros na escola e/ou nas imediações dela. Nesses casos, a língua espanhola pode ser adquirida em situações a serviço da própria realidade dos estudantes.

Nas “Sugestões para os professores”, além das respostas que correspondem aos questionamentos sobre pronúncia, colocamos algumas informações que podem auxiliar o docente a identificar determinados aspectos fonético-fonológicos. Assim, finalizamos essa proposta com a descrição da fricativização de /d/ e dos contextos de ocorrência dos sons [tʃ] e [dʒ] no sistema consonantal do espanhol.

5.1.3 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 3

Nesta seção, apresentamos a terceira sequência de atividades. A partir do “entretenimento”, sugerimos, como conteúdo temático, a “cultura em língua espanhola”. Seguindo a mesma estrutura já utilizada anteriormente, retratamos o Quadro 26:

Quadro 26: Sequência de atividades 3 - /s/ e /θ/

Conteúdo temático	*¿Cómo te entretienes? Cultura en lengua española*
Conteúdos linguístico-comunicativos	*Variación lingüística: seseo y ceceo, aspiración y elisión de /s/ final*
Introdução Objetivo: Praticar a oralidade através de discussão sobre formas de entretenimento.	***A discutir sobre el entretenimiento*** ***1.*** *Observa las imágenes:*  *Fuente: Imagen de Ernesto Eslava por Pixabay.*



Fuente: Imagen de GuildfordGlen por Pixabay.



Fuente: Imagen de Dariusz Sankowski por Pixabay.



Fuente: Imagen de yousafbhutta por Pixabay.

2. *Discute con toda la clase sobre las imágenes.*

a. *¿A qué tipos de entretenimiento se refieren?*

b. *¿Conoces otras formas de disfrutar tu tiempo libre? ¿Cuáles?*

c. *¿Cuál es tu actividad favorita? ¿Por qué?*

d. *¿Cuánto tiempo dedicas al entretenimiento al día?*

Parte I Objetivo: Perceber auditivamente a pronúncia de /s/ e /θ/.	***A conocer los aspectos fonético-fonológicos*** ***3.*** *Visiona al video* ***Pedro Almodóvar: mis mejores películas | GQ España****. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-Vl9nv_KBmE>.* ***4.*** *Contesta a las preguntas:* ***a.*** *En el video, el director habla sobre cinco de sus películas. ¿Conocías a Pedro Almodóvar?* ***b.*** *¿Alguna vez has visto alguna de sus películas? ¿Cuál(es)?* ***c.*** *Teniendo en cuenta lo que narró el director, ¿cuál película te llamó más la atención? ¿Por qué?* ***d.*** *Al observar el acento, ¿pudiste identificar su origen? Justifica tu respuesta.* ***e.*** *Vuelve al video y escucha las palabras "ra**z**ón" (0:59), "pe**s**ar" (1:29) y "capa**c**idad" (1:51). ¿Tienen el mismo sonido la <z>, la <s> y la <c> que está delante de <i>? Explica.* ***f.*** *Ahora, oye las palabras "novia**z**go" (3:58) y "O**s**car" (5:38). ¿Qué característica común poseen la <z> y la <s>? ¿Se pronuncian igual esas consonantes?* ***g.*** *A partir de los ejemplos, ¿cómo se caracteriza la pronunciación de la consonante <s>? ¿y de la consonante <z>?* ***h.*** *¿Qué puedes concluir sobre la pronunciación de <c> en "ve**c**es" (6:45) y "actua**c**ión" (7:04)?*
Parte II Objetivo: Praticar a pronúncia das consoantes /s/ e/ou /θ/.	***A practicar en contextos delimitados*** ***5.*** *¿Tienes la costumbre de entretenerte escuchando música? Escucha la canción* ***TQG****, de las cantantes Karol G y Shakira. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jZGpkLElSu8>. Si lo necesitas, puedes escucharla dos veces o más para entender mejor la letra.* ***6.*** *Discute las preguntas con dos compañeros:* ***a.*** *¿Te gustan las canciones pop latinas? ¿Qué te pareció el ritmo de la canción TQG?* ***b.*** *¿Qué podrías interpretar de la letra de la canción?* ***c.*** *¿Has identificado qué significa el acrónimo TQG? Explícalo.* ***d.*** *Respecto al videoclip, ¿cuál es tu interpretación de las diferentes escenas?* ***e.*** *La última línea de la canción es "Barranquilla, Medallo". ¿Qué significa eso?* ***f.*** *¿Son similares los acentos de las cantantes? ¿Qué opinas?* ***g.*** *Observa estas partes cantadas por Karol G: "te fui**s**te diciendo que me supera**s**te y te conseguí**s**te nueva novia" (0:32) y "viendo toda**s** la**s** historia**s**" (0:40). ¿Se pronuncia la <s> exactamente igual cada vez destacada? Explica.* ***h.*** *Pensando en la organización silábica, ¿dónde están las consonantes resaltadas? ¿Hay alguna diferencia entre ellas?* ***i.*** *Ahora escucha los versos en la voz de Shakira: "qué hace**s** bu**s**cándome el lado / si sabe**s** que yo errore**s** no repito" (1:50). ¿Cómo se pronuncian las consonantes <s>?* ***j.*** *Escucha otra vez las palabras: "per**s**ona" (0:23), "ha**c**iendo" (1:28), "**s**abes" (1:52), "bendi**c**iones" (2:17). ¿Cómo suenan <s> y <c> en los contextos resaltados?*

	k. *Ahora, compara con lo que has estudiado en el ejercicio 4. ¿Qué diferencias hay en la pronunciación de la <c>? Justifica tu respuesta.* ***l.*** *Las dos artistas son colombianas. A partir de tus respuestas anteriores, ¿piensas que sus acentos son iguales? Explícalo.*
Parte III Objetivo: Praticar a oralidade, colocando atenção na pronúncia de /s/ e/ou /θ/, de forma espontânea.	***A practicar de forma libre*** ***7.*** *¿Alguna vez has jugado ¿Quién soy yo? Forma un grupo con otros cuatro compañeros y sigue las reglas:* ***a.*** *Cada uno deberá elegir dos o tres personalidades del mundo del entretenimiento: un cantante, un actor, un personaje de ficción etc.* ***b.*** *Escribe los nombres de las personas elegidas en pedazos de papel separados. Después, en formato de sorteo, cada miembro del grupo elige un papel y, sin mirar el nombre, se lo muestra a los demás.* ***c.*** *A partir de ahí, la tarea será adivinar quién es tu personaje a través de preguntas como "¿Soy yo...?".* ***d.*** *El juego termina cuando se hayan adivinado todos los personajes.*
Sugestões para os professores	**Exercício 1.** As imagens podem remeter a diversas formas de entretenimento a depender da interpretação dos estudantes: música, dança, festivais culturais, culinária, leitura, séries, filmes, vídeos, jogos etc. **Exercício 4. d)** Em razão do *ceceo*, é possível que os estudantes percebam a origem espanhola. **e)** Não. O <s> soa como [s], já <c> diante de <i> e <z> soam como [θ]. **f)** As duas consoantes estão ao final da sílaba, mas, ainda assim, não são pronunciadas da mesma forma. **g)** A consoante <s> é pronunciada como [s] nos dois contextos, bem como a consoante <z> é pronunciada como [θ] em ambos os contextos. **h)** A consoante <c>, quando antecede <e> ou <i> na mesma sílaba, é pronunciada como [θ]. **Exercício 6. b)** A letra da canção menciona a superação após o término de um relacionamento amoroso. Também pode ser entendida como uma mensagem de empoderamento feminino, já que é interpretada por duas mulheres. **c)** Há um verso da letra que menciona *te quedó grande*. Assim, essa parte pode remeter ao fato de que o relacionamento não fazia mais sentido, pois a mulher sentia-se subordinada ou, até mesmo, inferiorizada na relação. **d)** O vídeo possui, pelo menos, três tipos de cenário. O primeiro envolve a exposição dele próprio em telas, o que pode ser interpretado como uma crítica à exposição da vida pessoal das artistas. O segundo ambiente remete ao frio, contendo elementos como gelo e cores mais frias. O terceiro cenário envolve fogo e cores quentes. Esses dois tipos de ambientes podem referenciar diferentes etapas sentimentais, já que a letra remete ao término de um relacionamento. Outras interpretações podem ser aludidas, pois há diversos outros elementos na filmagem.

	e) Trata-se das cidades de origem das cantoras, já que Shakira nasceu em Barranquilla e Karol G em Medellín, sendo ambas colombianas. **f)** Os sotaques são parecidos, mas não são exatamente iguais. **g)** Não. No primeiro verso, a consoante /s/ é pronunciada de forma aspirada, ou seja, como [h]. Já no segundo trecho, ela é completamente apagada. **h)** Todos os <s> estão ao final das sílabas. A diferença está na posição que ocupam nas palavras: primeiro, todos estão localizados no interior e, depois, todos estão no final. **i)** Nesse caso, ainda que apresentem diferentes intensidades pelo ritmo da música, todas as consoantes são pronunciadas como [s]. **j)** Em todas as palavras, tanto <s> como <c> soam como [s]. **k)** Nesse contexto, o <c>, na fala de Pedro Almodóvar, soa como [θ], porque ele utiliza uma variedade *ceceante*. Já na fala de Karol G e de Shakira soa como [s], pois elas utilizam variedades *seseantes*. Espera-se que os estudantes percebam que existe variação entre os fonemas /s/ e /θ/. **l)** Ainda que sejam do mesmo país, cada uma pronuncia /s/ em final de sílaba de forma diferente. Enquanto Shakira pronuncia todos os [s] em maior ou menor intensidade, Karol G realiza aspiração no meio da palavra e apagamento no final da palavra. **Mais informações:** - A consoante <s>, correspondente ao /s/, não soa como [z] entre vogais, como tendemos a produzir no português. Quando está ao final da sílaba, tampouco é comum que ocorra sonorização, mas pode ser evidenciada em algumas variedades específicas, como no espanhol mexicano (Hualde *et al.*, 2010). Portanto, /s/ é pronunciado, majoritariamente, como [s]. - É preciso explicar aos estudantes que, nas comunidades *ceceantes*, as consoantes <z> e <c>, diante de [e] e [i], relacionam-se ao fonema /θ/ e, por conseguinte, ao som [θ]. Em variedades *seseantes*, a pronúncia dessas consoantes também se relaciona ao fonema /s/, portanto, são produzidas como [s]. Essas são características motivadas geograficamente, ou seja, ocorrem em razão da origem dos falantes. - A aspiração de /s/ tende a ocorrer em posição final de sílaba, no interior da palavra. Palavras como *mismo* são pronunciadas como [ˈmiʰ.mo ~ ˈmih.mo]. Esse fenômeno é frequente em alguns lugares como Uruguai, Caribe e Andaluzia, na Espanha. - O apagamento é feito em posição final de sílaba, no final da palavra. Portanto, *casas* seria proferida como [ˈka.sa] (Hualde *et al.*, 2010; Brisolara, 2016c).

Fonte: A autora com base em Celce-Murcia *et al.* (2010).

Com base em quatro imagens, planejamos algumas perguntas para tratar sobre “formas de entretenimento” na “Introdução” para que os estudantes possam familiarizar-se com o tema. A partir disso, na “Parte I”, apresentamos o *ceceo* através de questionamentos sobre um vídeo no qual o cineasta espanhol Pedro Almodóvar fala sobre seus próprios filmes. Em contrapartida, na “Parte II”, também

dispomos de exercícios sobre aspiração e apagamento de /s/ final em variedades *seseantes* com o videoclipe da música *TQG*, das colombianas Karol G e Shakira.

É importante que sejam estabelecidas comparações entre as diferentes variedades, mesmo que o estudante escolha uma ou outra em suas produções, em razão de que a percepção precisa ser igualmente desenvolvida. Por último, na "Parte III", propomos uma brincadeira já que o tema central da sequência é "entretenimento". Diferentemente da sequência didática anterior, nesta não há acúmulo de pontos, nem vencedor, a ideia é divertir-se ao mesmo tempo em que pratica a língua espanhola de forma livre com os colegas.

Nas "Sugestões para os professores", elaboramos o que pode ser esperado nas respostas dos estudantes com base nos exercícios disponibilizados, do mesmo jeito que colocamos mais informações sobre os aspectos fonético-fonológicos trabalhados em tal sequência didática. Como sempre enfatizamos, o número de atividades pode ser maior caso a classe precise de mais tempo de prática com os conteúdos linguísticos. Cabe aos professores identificarem essa necessidade em suas disciplinas.

5.1.4 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 4

Nesta seção, apresentamos a quarta sequência de atividades. O eixo temático central é "identidade(s)", em específico, o que se refere à "cidadania latino-americana". Assim, segue o Quadro 27:

Quadro 27: Sequência de atividades 4 - /ʝ/, /ʒ/[43] e /ʎ/

Conteúdo temático	*¿Cómo te identificas? Ciudadanía latinoamericana*
Conteúdos linguístico-comunicativos	*Variación lingüística: yeísmo, žeísmo y lleísmo*
Introdução Objetivo: Praticar a oralidade através de discussão sobre identidade.	***A discutir sobre las identidades*** ***1.*** *Lee el siguiente fragmento del documento* ***El español: una lengua viva****, en su edición del año 2023, publicado por el Instituto Cervantes:* ***El español en cifras*** ● *En 2023, casi 500 millones de personas tienen el español como lengua materna (el 6,2% de la población mundial).* ● *El grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de*

[43] Esse fonema é típico da variedade *rioplatense*, portanto não se aplica ao sistema fonológico de toda a língua espanhola. Como nesta sequência trabalhamos especificamente com variação entre *yeísmo, žeísmo* e *lleísmo*, incluimos tal fonema.

	Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 599 millones (el 7,5% de la población mundial). ● *El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés, el chino mandarín y el hindi.* ● *El número de hispanohablantes seguirá creciendo en las próximas cinco décadas, pero su peso relativo disminuirá de manera progresiva de aquí a final de siglo. En 2100, solo el 6,4% de la población mundial podrá comunicarse en español.* ● *En 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. El 27,5% de la población estadounidense será de origen hispano.* ● *Más de 23 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2023. En concreto, 23.035.198.* *Fuente: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/informes_ic/p01.htm>.* ***2.** Tras conocer todas estas informaciones, discute las siguientes preguntas con toda la clase:* ***a.** ¿Qué dato te sorprendió más? ¿Por qué?* ***b.** ¿Había alguna información que ya conocías? ¿Cuál?* ***c.** ¿Te identificas con el enorme grupo de personas que estudian español?* ***d.** ¿Habías imaginado que Estados Unidos será en el futuro el segundo país con más hispanohablantes?* ***e.** Pensando en el futuro de esa lengua, ¿crees que es importante saber comunicarse en español? ¿Qué opinas?*
Parte I Objetivo: Perceber auditivamente a pronúncia de /ʝ/, /ʒ/ e /ʌ/.	***A conocer los aspectos fonético-fonológicos*** ***3.** Visiona al video[44] para percibir la pronunciación del dígrafo <ll> en distintos acentos:* **Conheça a pronúncia do "LL" do espanhol**. *Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IjkNdi0v1S4>.* ***4.** Contesta a las preguntas con un compañero:* ***a.** ¿Sabías que había tantas formas diferentes de pronunciar la <ll> y la <y>? ¿Cuál te llama más la atención? ¿Por qué?* ***b.** Repasa algunos tópicos. Según el video, ¿cuáles son los posibles sonidos que se pueden utilizar para representar el dígrafo <ll> en el habla?* ***c.** Como señala la profesora, las dos primeras pronunciaciones son las más comunes y se utilizan largamente por América y España. Ellas corresponden al fonema /ʝ/. Busca por palabras con <ll> en el diccionario e intenta producirlas utilizando estos sonidos.* ***d.** En la variedad rioplatense, que corresponde a partes de Argentina y Uruguay, se utilizan el tercer y el cuarto sonidos del video. Ellas*

[44] Os vídeos sobre a pronúncia do <ll> e do <y> são em português. Utilizamos essas videoaulas porque se encontram em um formato com linguagem bastante acessível, o que serve para facilitar a compreensão sobre as diferentes pronúncias no espanhol tendo em vista nosso público-alvo.

	corresponden al fonema /ʒ/. Repite las palabras que has elegido con estos sonidos para percibir la diferencia. ***e.*** *Por último, hay el sonido específicamente utilizado en algunas regiones de España. Este sonido es muy parecido al dígrafo <lh> del portugués y corresponde al fonema /ʎ/. Una vez más repite las palabras que has elegido con estos sonidos para percibir la diferencia.* ***f.*** *¿Crees que las marcas acentuales representan la identidad de uno? ¿Cuál es tu opinión acerca de esto?* ***g.*** *¿Has elegido con qué variedad de español te identificas más? Explica tu elección.* ***5.*** *Ahora, visiona como se puede pronunciar la <y> en el video* **A pronúncia do "Y" do espanhol**. *Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=a1PS0goAfDI>. Contesta:* ***a.*** *La <y> puede funcionar como una consonante cuando antecede una vocal o como una vocal formando un diptongo. En el video se presentaron las pronunciaciones de la palabra "pla**y**a", o sea, la <y> como una consonante. ¿Cuáles fueron los sonidos pronunciados?*
Parte II Objetivo: Praticar a pronúncia das consoantes /ɟ/, /ʒ/ e/ou /ʎ/.	***A practicar en contextos delimitados*** ***6.*** *Ya sabes que hay variedades lingüísticas del español que utilizan los distintos sonidos presentados anteriormente. Con un compañero, discute e investiga:* ***a.*** *Hay personas que distinguen la pronunciación de la <ll> y la <y>, utilizando /ʎ/ e /ɟ/ respectivamente. ¿Podrías nombrar personas famosas que utilizan esas variedades lleístas?* ***b.*** *Hay otras personas que producen el yeísmo, o sea, utilizan tan solo /ɟ/ cuando aparece <ll> o <y>. ¿Quiénes hablan así?* ***c.*** *De la misma manera, hay personas que utilizan el žeísmo, caracterizado por el uso de /ʒ/. ¿Podrías decir quién emplea esta variedad lingüística?* ***7.*** *Lee el texto* ***Los brasileños no se identifican como latinoamericanos***. *Disponible en: <https://sputniknews.lat/20190518/como-es-identidad-de-brasilenos-1087308462.html>.* ***8.*** *Discute con un compañero:* ***a.*** *El texto presenta que la mayoría de los brasileños no se identifican como latinoamericanos. Para ti, ¿qué significan las opciones "brasileño", "latinoamericano" y "ciudadano del mundo"?* ***b.*** *¿Con cuál opción te identificas más? ¿Por qué?* ***c.*** *¿Crees que elegir una de estas características anula las otras o es posible tenerlas todas al mismo tiempo? Explica.* ***d.*** *Se presentan tres posibles factores que explican los resultados de la investigación. ¿Estás de acuerdo con ellos?* ***e.*** *¿Crees que podría haber otros factores? ¿Cuáles?*
Parte III Objetivo: Praticar a oralidade, colocando atenção na pronúncia de /ɟ/,	***A practicar de forma libre*** ***9.*** *En parejas, investiga las diferentes identidades de los pueblos latinoamericanos. Elige uno de ellos y busca información sobre la cultura, gastronomía, costumbres, creencias y también sobre variedades lingüísticas. Crea una presentación usando collages y*

/ʒ/ e/ou /ʎ/, de forma espontânea.	*preséntala a la clase. Posteriormente, podrás dejar tu material disponible para visualización en los espacios de la escuela.*
Sugestões para os professores	**Exercício 4.** É provável que os estudantes utilizem símbolos ortográficos para representar os sons, porque, inclusive, no vídeo aparece dessa forma. Não há problemas, visto que, neste exercício, objetivamos a escuta atenta dos sons, e não a representação fonética. **b.** As formas de pronunciar o <ll> podem ser [ʝ], [dʒ], [ʃ], [ʒ] e [ʎ], a depender da origem do falante. **c.** As palavras devem ser produzidas com os sons [ʝ] e [dʒ]. **d.** As palavras devem ser produzidas com os sons [ʃ] e [ʒ]. **e.** As palavras devem ser produzidas com o som [ʎ]. **f.** Os alunos podem estabelecer relações entre o sotaque e a nacionalidade, a ancestralidade, o sentimento de pertencimento a um povo e/ou nação etc. **Exercício 5. a.** Os sons apresentados no vídeo são [ʝ], [dʒ], [ʃ] e [ʒ]. **Exercício 6.** Pode-se buscar por pessoas famosas através de suas origens, já que no exercício 4 foram mencionadas locais que utilizam cada uma das variedades. **Mais informações:** - No caso do fenômeno denominado *yeísmo*, ocorre a perda do contraste entre os fonemas /ʎ/ e /ʝ/. Portanto, palavras como *halla* e *haya* são pronunciadas como [ˈa.ʝa], ou seja, sem distinção (Hualde, 2014). - O *žeísmo* refere-se à ocorrência do *yeísmo rehilado*, no qual se utiliza somente o fonema /ʒ/, não ocorrendo /ʝ/ nem /ʎ/. Neste caso, a pronúncia de ambas as palavras seria [ˈa.ʒa], como ocorre em partes do Uruguai, da Argentina e do sul da Espanha. Apoiado nisso, há uma outra variedade denominada *šeísmo*, que é típica da região *rioplatense*. Nesse caso, a pronúncia é [ˈa.ʃa] (Hualde, 2014). - Já a distinção entre /ʎ/ e /ʝ/ se dá no *lleísmo*. Assim, existem duas consoantes diferentes: uma corresponde ao dígrafo <ll>, como em [ˈa.ʎa], para *halla*; e outra ao <y>, como em [ˈa.ʝa], para *haya*. Esse fenômeno está perdendo espaço para o *yeísmo*, mas ainda pode ser encontrado em algumas regiões ao norte da Espanha e, também, em partes da Colômbia, do Equador, do Peru, da Bolívia e do Paraguai (Hualde, 2014).

Fonte: A autora com base em Celce-Murcia *et al.* (2010).

Na “Introdução”, colocamos um fragmento de um texto informativo, publicado pelo *Instituto Cervantes,* sobre os números relacionados aos falantes de língua espanhola. Em seguida, no segundo exercício, propomos perguntas para discussão no grande grupo. Na “Parte I”, iniciamos a exploração das consoantes /ʝ/, /ʒ/ e /ʎ/, através de dois vídeos, que exemplificam as pronúncias do dígrafo <ll>, no terceiro exercício, e as possibilidades de produção de <y>, no quinto exercício,

naturalmente, ambas em posição de ataque. Além disso, dispomos de diversos questionamentos no quarto exercício.

Já na “Parte II”, sugerimos a discussão e a investigação sobre as variedades hispânicas *yeístas, žeístas* e *lleístas* pela identificação de personalidades famosas que as utilizam. Logo, solicitamos a leitura de um texto que divulga um estudo sobre a identidade dos brasileiros e a discussão, em duplas, sobre esse mesmo tópico. Para finalizar, na “Parte III”, indicamos a realização de um tipo de interação tipicamente escolar: a exposição oral de trabalhos e a veiculação de materiais com colagens pela escola. Essa atividade, que pode ser uma das avaliações da disciplina, preconiza a aquisição e o compartilhamento de conhecimentos relacionados às identidades dos diversos povos de origem latino-americana.

Nas “Sugestões para os professores”, discorremos sobre os três fenômenos linguísticos trabalhados na seção. Com essa finalidade, apresentamos brevemente os fonemas /ʝ/, /ʒ/ e /ʎ/ do sistema consonantal do espanhol e seus principais locais de ocorrência. Em vista disso, desejamos que essas explicações sejam razoáveis para um melhor entendimento dos conteúdos das atividades planejadas, já que se tratam de três eventos linguísticos bastante particulares.

5.1.5 Sequência de atividades comunicativas de pronúncia 5

Nesta seção, dispomos da quinta e última sequência de atividades. A partir do tópico “(lingua)gens”, o tema escolhido foi “aprender línguas estrangeiras”. Assim, apresentamos o Quadro 28:

Quadro 28: Sequência de atividades 5 - epêntese vocálica e heterotônicos

Conteúdo temático	*¿Cómo habla la gente? El español y el portugués*
Conteúdos linguístico-comunicativos	*Epéntesis vocálica y palabras heterotónicas*
Introdução Objetivo: Praticar a oralidade através de discussão sobre aprender línguas estrangeiras.	***A discutir sobre las lenguas extranjeras*** ***1.*** *Discute con toda la clase:* ***a.*** *¿Te gusta aprender sobre diferentes lenguas?* ***b.*** *Además del portugués, ¿cuáles lenguas has estudiado en la escuela? ¿Cómo fue tu experiencia?* ***c.*** *¿Has estudiado en cursos de idiomas o de forma autónoma? ¿Qué puedes decir sobre eso?* ***d.*** *El español y el portugués son dos idiomas muy parecidos y a la vez diferentes. ¿Crees que esto facilita o dificulta la adquisición? ¿Por qué?* ***e.*** *¿Cuál(es) lengua(s) te gustaría conocer?*

	f. *¿Crees que es importante aprender otros idiomas? ¿Por qué?*
Parte I Objetivo: Perceber auditivamente a diferença na pronúncia das palavras heterotônicas do espanhol e a não ocorrência de epêntese vocálica através de empréstimos linguísticos.	***A conocer los aspectos fonético-fonológicos*** ***2.*** *Visiona al siguiente video sobre los préstamos lingüísticos titulado* ***¿De dónde viene esta palabra? Extranjerismos o préstamos lingüísticos****. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3s5wUOa-PPs&t=685s>.* ***3.*** *Contesta a las siguientes preguntas:* ***a.*** *¿Conocías los préstamos lingüísticos presentados en el video?* ***b.*** *¿Cuáles te llamaron más la atención? ¿Por qué?* ***c.*** *Algunos de ellos son semejantes al portugués y otros no. ¿Has percibido que algunos préstamos poseen sílabas tónicas distintas del portugués? ¿Podrías encontrar ejemplos en el video?* ***d.*** *A esas palabras se las llaman heterotónicas. Elige una palabra y explica cuáles son las diferencias en la pronunciación.* ***f.*** *Observa los anglicismos 'cóctel' (10:02) y 'kétchup' (10:04). Con relación a los correspondientes en portugués, ¿crees que hay alguna diferencia en el habla además de la sílaba tónica? Justifica tu respuesta.* ***4.*** *Escucha las siguientes palabras en el video:* ***a.*** *auto**p**sia (4:17)* ***b.*** *construc**c**ión (5:52)* ***c.*** *arquite**ct**ura (8:28)* ***d.*** *gol**f** (9:54)* ***e.*** *te**c**nología (10:26)* ***f.*** *tes**t** (10:49)*
Parte II Objetivo: Praticar a pronúncia sem a realização de epêntese vocálica.	***A practicar en contextos delimitados*** ***5.*** *Haz la actividad en pareja:* ***a.*** *Repite las palabras que escuchaste en el ejercicio 4.* ***b.*** *¿Qué característica común hay entre las consonantes destacadas?* ***c.*** *¿Crees que la pronunciación de las sílabas con esas consonantes es igual al portugués? Justifica tu respuesta.* ***6.*** *Lee el texto* ***5 razones poderosas para aprender un idioma extranjero****, publicado en el sitio web Pearson. Disponible en: <https://blog.pearsonlatam.com/ingles-para-todos/razones-poderosas-para-aprender-un-idioma-extranjero>.* ***7.*** *Discute las preguntas con un compañero:* ***a.*** *¿Estás de acuerdo con todas las cinco razones presentadas en el texto? Explica tu opinión.* ***b.*** *Ordena los cinco tópicos según la importancia que tienen para ti. Después, compara con la lista de tu compañero y discutan las similitudes y diferencias.* ***c.*** *Considerando tus experiencias de vida, ¿hay otras razones más para estudiar una lengua extranjera? ¿Cuáles? Explícalas.*

	d. *En el texto hay varias palabras terminadas por la sílaba <dad>, como "reali**dad**" o "facili**dad**". ¿Crees que la pronunciación es semejante al portugués? ¿Por qué?* ***e.*** *¿Se aplica lo mismo a la palabra "juventud", que también se encuentra en el texto? Explícalo.* ***f.*** *¿Recuerdas los heterotónicos? Hay tres de ellos en el texto. ¿Podrías encontrarlos?* ***g.*** *¿Qué diferencias hay entre ellos y sus correspondientes del portugués?*
Parte III Objetivo: Praticar a oralidade, colocando atenção na pronúncia, de forma espontânea.	***A practicar de forma libre*** ***8.*** *Todavía en parejas, imagina que eres profesor(a) de español y necesitas explicar a tu alumno qué son los heterotónicos, utilizando ejemplos. Si tu alumno te hace preguntas que no sepas contestar, puedes buscar más información con tu profesor(a) y/o en internet. Después, puedes invertir los roles, siendo tú el alumno.*
Sugestões para os professores	**Exercício 3. c)** Espera-se que os estudantes tenham percebido algumas diferenças com relação aos heterotônicos. Dentre eles, há: *anestesia, autopsia, aristocracia, democracia, béisbol, penalti, cóctel, kétchup, sándwich*. **d)** Deve ser explicado quais são as sílabas tônicas em espanhol e em português, já que se tratam de heterotônicos. **e)** Sim, há outra diferença. Nos correspondentes de *cóctel* e *kétchup*, tendemos a realizar a epêntese da vogal [i]: [ko.kiˈtɛʊ̯] e [kɛ.tʃiˈʃu.pɪ]. Esse fenômeno não ocorre no espanhol: [ˈkok.tel] e [ˈke.tʃup]. **Exercício 5. b)** Todas as consoantes destacadas estão em posição final de sílaba. **c)** Não. Em português, ocorre uma ressilabação da palavra após a inserção da epêntese vocálica. Por exemplo, a palavra "tecnologia", que possui cinco sílabas ortográficas, é pronunciada como [tɛ.ki.no.loˈʒi.ə], totalizando seis sílabas. Em espanhol, não se realiza a epêntese de [i] nesse contexto. **Exercício 7. d)** Espera-se que os aprendizes percebam que se trata de um caso semelhante ao já estudado. Isto é, como <d> está ao final da sílaba, ele não deve ser pronunciado como no português. A pronúncia pode ser [fa.si.liˈðað ~ fa.si.liˈdad] em espanhol, mas nunca [fa.si.liˈda.dʒɪ ~ fa.si.liˈda.de] como em português. **e)** A pronúncia da palavra *juventud* segue a mesma lógica da questão anterior, já que o <d> também se encontra em posição final de sílaba, portanto, pode soar como [xu.βenˈtuð ~ xu.βenˈtud], nunca como *[xu.βenˈtu.dʒɪ ~ xu.βenˈtu.de]. **f)** Os três heterotônicos do texto são: *políglota, alguien, cerebro*. **g)** A diferença é que *políglota,* em espanhol, é proparoxítona e "poliglota", em português, é paroxítona. Da mesma forma, *alguien* e *cerebro,* em espanhol, são paroxítonas, já, em português, "alguém" é oxítona e "cérebro" é proparoxítona. **Mais informações:** - Há mais de uma razão para a existência de heterotônicos entre o espanhol e o português. Conforme Milan e Kluge (2020), a palavra "diocese", que tem origem latina, foi naturalizada pelo padrão

	acentual do português, à medida que *diócesis* é uma forma naturalizada no espanhol, ou seja, manteve seu acento original. - Ainda segundo as autoras, também há diferentes interpretações sobre encontros vocálicos. O espanhol tende a interpretá-los como ditongos, depositando o acento na sílaba anterior ou na sílaba que possui o próprio encontro. Já o português trata como hiato, deixando a tonicidade na sílaba da primeira vogal do encontro. Isso se aplica, por exemplo, a [a.ka.deˈmi.ə] "academia", em português, e [a.kaˈde.mja] *academia*, em espanhol. - A epêntese de [i] ocorre entre encontros consonantais heterossilábicos que tenham uma oclusiva, uma fricativa ou uma nasal em coda (Brisolara, 2016c). Enquanto tendemos a ressilabar a palavra “signo” ao falar [ˈsi.gi.nʊ], essa palavra não apresenta a inserção da vogal no espanhol, podendo ser pronunciado como [ˈsig.no] ou, de maneira fricativizada, [ˈsiɣ.no].

Fonte: A autora com base em Celce-Murcia *et al.* (2010).

Nessa proposta, optamos pelo desenvolvimento de atividades com itens suprassegmentais, por isso, trabalhamos com a epêntese vocálica e com palavras heterotônicas, ambos fenômenos típicos do âmbito silábico. Na “Introdução”, colocamos perguntas sobre o interesse de aprender línguas estrangeiras no primeiro exercício.

Em seguida, na “Parte I”, a segunda atividade sugere a visualização e a terceira, a discussão de perguntas relacionadas a um vídeo sobre empréstimos linguísticos. Nesse momento, chamamos a atenção para os heterotônicos e, depois, para palavras com encontros consonantais heterossilábicos. Assim, na “Parte II”, tratamos da não ocorrência de epêntese vocálica no quinto exercício e prosseguimos com a leitura de um texto que apresenta razões para adquirir um idioma estrangeiro no sexto exercício. Finalizamos essa etapa com mais uma discussão em duplas sobre o material lido e sobre os aspectos estudados.

Na “Parte III”, sugerimos um diálogo, em duplas, no qual os estudantes devem atuar como professor e aluno, estudando mais sobre os heterotônicos em espanhol. Ao final, nas “Sugestões para os professores”, discutimos as respostas de alguns exercícios e damos algumas explicações sobre a existência dos heterotônicos, considerando casos específicos do espanhol e do português, e sobre a epêntese de [i] em encontros consonantais heterossilábicos especificamente no português.

Neste capítulo, apresentamos cinco sequências de atividades comunicativas de pronúncia, baseadas no modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), como sugestão

para professores de espanhol. Ao planejá-las, consideramos os estudantes do Ensino Médio como nosso público-alvo, no entanto, todas as atividades podem e devem ser adaptadas ao nível de conhecimento de cada turma.

A partir de uma estrutura de quatro etapas, cada sequência foi criada observando um conteúdo temático principal, inspirado nos temas mais recorrentes das coleções analisadas previamente, e, pelo menos, dois conteúdos linguístico-comunicativos. A escolha desses aspectos fonético-fonológicos pautou-se em algumas das dificuldades apresentadas por aprendizes brasileiros, as quais já havíamos reportado em nosso Referencial Teórico, em específico, na seção 2.2.4.

Em síntese, planejamos atividades sobre aspectos segmentais como (1) neutralização das vogais átonas finais e nasalização vocálica; e (2) palatalização de /t/ e de /d/. Também trabalhamos com variação linguística através das sequências sobre (3) *seseo*, *ceceo*, aspiração e apagamento de /s/; e (4) *yeísmo, žeísmo e lleísmo*. Por último, dispomos de aspectos suprassegmentais na seção sobre (5) epêntese vocálica e palavras heterotônicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia para nossa pesquisa surgiu a partir da falta de livros didáticos de espanhol no Ensino Médio. Historicamente, tanto o inglês como o espanhol foram contemplados nos editais dedicados à avaliação de coleções para o Ensino Médio (Brasil, 2010, 2013, 2015). Com a aprovação da Lei nº 13.415, o PNLD não tem disponibilizado editais que incluam materiais de língua espanhola. No entanto, essa mesma Lei ainda permite o oferecimento de outras línguas: "[...] poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol [...]" (Brasil, 2017). Portanto, é contraditório que a legislação permita, mas não fomente tal oferta.

Para tanto, o objetivo geral desta investigação foi desenvolver uma análise do tratamento da oralidade em atividades de compreensão auditiva e de produção oral em coleções de livros didáticos de espanhol ofertados pelo PNLD para o Ensino Médio nos anos de 2012, 2015 e 2018. A partir disso, também objetivamos contribuir com uma proposta de atividades comunicativas de pronúncia que envolvessem a escuta e a fala e, concomitantemente, a leitura e a escrita.

A partir de nosso primeiro objetivo específico, que trata da identificação das seções de atividades com enfoque na oralidade, localizamos todas as seções correspondentes às habilidades de compreensão auditiva e de produção oral nas três coleções. A coleção *Síntesis* apresenta espaços específicos para o tratamento da escuta e da fala de forma separada, a saber, nas seções denominadas *Para oír y comprender* e *Para charlar y escribir*. Ao considerarmos o número de páginas em cada volume, podemos perceber que há uma média de 15 páginas dedicadas à audição e oito à fala, o que é uma diferença considerável. A coleção *Cercanía Joven* também trata essas habilidades em separado nas seções *Escucha* e *Habla*. Neste caso, encontramos uma abordagem relativamente mais robusta, visto que são elencadas, em média, cerca de 22 páginas para escuta e 14 para fala por obra. A coleção *Confluencia*, por sua vez, aborda a oralidade em uma seção denominada *Comprensión Oral*. Dessa forma, encontramos espaços com pouco mais de 17 páginas por volume, o qual é um número bastante inferior em comparação às outras coleções.

Com relação ao segundo objetivo específico, isto é, descrever os conteúdos abordados nas atividades para utilizar *a posteriori* na sugestão de atividades, listamos, em detalhes, todos os conteúdos temáticos e linguísticos de todas as

seções nos quadros de análise. Ao sumarizarmos os temas, encontramos nove eixos temáticos principais: identidade(s), educação, trabalho, consumo, política, entretenimento e conhecimento geral, saúde e bem-estar, natureza e (lingua)gens. Sobre os conteúdos linguísticos, identificamos 34 gêneros textuais diferentes, dentre os quais o diálogo é o mais frequente em todas as coleções, sendo utilizado 61 vezes. No total, são trabalhados 148 textos exclusivamente nas atividades de oralidade. Também verificamos o vocabulário abrangido pelos exercícios e constatamos que as obras utilizam diversos campos semânticos, estando relacionados aos temas desenvolvidos e à gramática do espanhol.

No que tange ao terceiro objetivo específico, sobre a identificação das propostas de atividades, dispomos, igualmente nos quadros de análise, de todas as atividades de oralidade disponibilizadas nas obras. As tarefas de audição na coleção *Síntesis* focam na interpretação de informações contidas nos áudios utilizados, através de questionamentos principalmente. Já a produção oral é desenvolvida em atividades entre pares, solicitando, na maioria das vezes, o treinamento dos aspectos gramaticais dos respectivos capítulos.

A coleção *Cercanía* trata a escuta de forma mais abrangente, pois, além de desenvolver a pré-escuta e a compreensão dos textos em si, apresenta subseções de aspectos vocabulares, gramaticais e fonético-fonológicos como atividades de pós-escuta. O mesmo é feito nas seções de produção oral, visto que há exercícios de preparação que salientam os aspectos linguísticos a serem utilizados no momento da prática oral. Também há a pós-fala, ou seja, um momento no qual são colocadas reflexões para que os estudantes possam se autoavaliar e compartilhar suas experiências com a turma.

A coleção *Confluencia* também apresenta a subdivisão entre pré-audição, audição e pós-audição. A parte prévia conta com questionamentos para serem respondidos por escrito de forma individual; o mesmo se aplica à parte de audição. Já a pós-audição, além de ampliar o escopo de análise dos assuntos trabalhados, propõe atividades de fala, enfocando no diálogo com colegas.

Conforme delimitamos em nosso quarto objetivo específico, que trata da verificação da abordagem dos aspectos fonético-fonológicos, analisamos se tais tópicos foram trabalhados nas obras. Dentre as três coleções, *Síntesis* é a única na qual a pronúncia é tratada de forma desassociada das habilidades comunicativas. Como descrevemos, há uma página, localizada na introdução do primeiro volume,

que conta com um texto breve sobre variação linguística, uma poesia, que também é disponibilizada em áudio, e uma lista com 13 “regras gerais” sobre pronúncia. Além do tratamento reducionista, algumas das informações veiculadas apresentam inconsistências e/ou estão incompletas.

A coleção *Cercanía* apresenta, no total, nove tópicos de pronúncia, a grande maioria estando relacionados às consoantes hispânicas. Uma das principais características é o tratamento constante dispensado ao longo de todas as seções de compreensão auditiva, sendo elencados diversos exercícios. Já a coleção *Confluencia* trabalha com seis tópicos, enfocando na ocorrência de fenômenos típicos da variação linguística. Essa coleção apresenta um número menor de exercícios sobre pronúncia, o que era esperado já que essa não tem um espaço pré-fixado pela estrutura utilizada nos volumes.

A partir do nosso quinto objetivo específico, ou seja, da identificação dos aspectos fonético-fonológicos, dos passos pedagógicos desenvolvidos e da adequação às dificuldades do público brasileiro, verificamos a presença dos cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010) nas atividades, pois nos pautamos no ensino comunicativo de pronúncia. Assim, percebemos que as etapas mais aludidas pelos exercícios de pronúncia são, em ordem de maior ocorrência, a “discriminação auditiva” (14 vezes) e a “descrição e análise” (11 vezes). Em menor quantidade, segue a “prática controlada” (duas vezes) e a “prática comunicativa” (uma vez). Por último, não identificamos nenhuma atividade que corresponda ao passo da “prática guiada”.

Conforme discutimos, também podemos afirmar que todos os tópicos fonético-fonológicos adotados pelas coleções podem ser difíceis para o público brasileiro falante de português. Inclusive, já havíamos apontado essas dificuldades na seção 2.2.4 do nosso Referencial. A coleção *Síntesis* apresenta a não abertura das vogais /e/ e /o/, a nasalização vocálica, as consoantes <ñ>, <v>, <h>, <z> e <j>, a não sonorização de /s/, o dígrafo <ll>, <g> diante de <e, i>, a não palatalização de <t> e <d> diante de <e, i>, a vibrante múltipla em relação a <r> e <rr> e, por último, a não vocalização de /l/ em coda.

A coleção *Cercanía* trata do nome das letras do alfabeto, do dígrafo <ll>, das consoantes <y>, <z>, <s> e <c> antes de <e, i>, da não palatalização de <t> e <d> diante de <e, i>, do dígrafo <ch>; da vibrante múltipla em relação a <r> e <rr>, das consoantes <g> e <j> como /x/, das consoantes <v> e <b> como /b/, das consoantes

nasais e dos sons de <x>. A coleção *Confluencia* aborda os fenômenos do *seseo*, a substituição de [*r*] final por [l], o apagamento e a aspiração de /s/ final, o apagamento de /d/ em final de palavra e, por fim, novamente o *seseo* em comparação ao *ceceo*.

Para finalizar, de acordo com o sexto objetivo específico, que, por sua vez, discorre sobre a proposta didática, desenvolvemos cinco sequências de atividades comunicativas de pronúncia. Para isso, escolhemos cinco eixos temáticos e algumas das principais dificuldades apresentadas por aprendizes brasileiros ao adquirirem a língua espanhola. Em cada sugestão, dispomos de atividades de introdução ao tema, de treinamento da percepção auditiva e de exercício da fala em contextos delimitados e, também, livres com base nos passos criados por Celce-Murcia *et al.* (2010) e na adaptação desses realizada por Brisolara *et al.* (2024).

A primeira sequência, que foi norteada pelo eixo temático "trabalho", trata de dois fenômenos vocálicos: a neutralização das átonas finais e a nasalização. A segunda, guiada pela "política", trabalha a não palatalização de /t/ e de /d/ no espanhol. Já a terceira sequência, com base no tema "entretenimento", desenvolve atividades sobre o *seseo*, o *ceceo* e a aspiração e o apagamento de /s/ final. Ainda no que se refere à variação, a quarta seção desenvolvida, motivada pelo tema “identidade(s)”, apresenta o *yeísmo*, o *žeísmo* e o *lleísmo*. Para finalizar nossa proposta, contamos com os fenômenos suprassegmentais[45] de epêntese vocálica e de palavras heterotônicas em conjunto ao tema “(lingua)gens” na quinta sequência. Cabe salientar que, a partir da análise realizada, inúmeras outras propostas de atividades comunicativas de pronúncia podem ser criadas.

Em vista disso, enquanto não houver investimento na avaliação e na distribuição de manuais didáticos gratuitos de espanhol, a demanda por esses materiais seguirá no âmbito da rede pública brasileira. Por isso, esperamos que nossa análise das obras e nossas reflexões sobre o ensino de oralidade e, especificamente, de pronúncia possam auxiliar no desenvolvimento de atividades de base comunicativa por parte dos professores de espanhol.

[45] Isto é, fenômenos que não se aplicam ao nível do segmento, mas a níveis superiores, como a(s) sílaba(s), por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, U. K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 211-230.

BAUER, D. A.; ALVES, U. K. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, pp. 287-314, jul./dez, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/173419 Acesso em: 14 jun. 2023.

BATTISTI, E.; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do português. IN: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 5ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 166-201.

BAUER, D. A. **O tratamento do aspecto fonético-fonológico na aula de inglês: análise de um livro didático.** Trabalho de conclusão de curso – TCC (Licenciatura em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2010. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29320 Acesso em: 14 jun. 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 23 mar. 2023.

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

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012 - Ensino Médio.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2012_edital_pnld_consolidado.pdf Acesso em 26 out. 2023.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2012:** Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2015/edital_pnld_2015_ensino_medio_03_07_2013.pdf Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2015:** língua estrangeira moderna - ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Edital de Convocação 04/2015 - CGPLI. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2015. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/escolha-pnld/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao.pdf Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **PNLD 2018:** guia de livros didáticos – ensino médio. Ministério da Educação. Brasília, DF: Secretária de Educação Básica, SEB, 2017b. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/ Acesso em: 23 mar. 2023.

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

BRASIL. Edital de Convocação Nº 03/2019 – CGPLI. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional Do Livro e do Material Didático - PNLD 2021.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf Acesso em: 26 out. 2023.

BRISOLARA, L. B.; COSTA, L. M. Dificultades fonéticas ante secuencias de consonantes del español: el caso de la epéntesis en la interlengua del brasileño. **ARTEXTO.** Revista do Instituto de Letras e Artes. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p.21-31.

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

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

BRISOLARA, L. B.; MATZENAUER, C. L. B. A nasalidade vocálica em espanhol: um estudo de percepção. **Revista Da Anpoll**, 1(45). p. 12–29, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.18309/anp.v1i45.1102 Acesso em: 21 maio 2023.

BRISOLARA, L. B.; MATZENAUER, C. L. B.; SEARA, I. C. A vogal /a/ do espanhol em contexto nasal: a produção de brasileiros. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/ojs/index.php/Revista/article/view/4 **ALFAL**, vol. 35, n. 1, 2019. Acesso em: 21 maio 2023.

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

BRISOLARA, L. B.; RIBEIRO, A.; IUNG, J.; HOOD, K.; MORAES, K. B. O.; PEREIRA, L. B. S.; SILVA, L. O.; PIRES, M.; PRIETSCH, N. S. **Practica ELE:** actividades para entrenar la oralidad. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. *E-book.* Disponível em: https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2__trashed/ebook/lancamento-e-book/practica-ele-actividades-para-entrenar-la-oralidad/ Acesso em: 02 fev. 2024.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation:** a reference for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

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

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

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

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

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madri: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Acesso em: 05 abril 2023.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. **Sentidos en lengua española.** Vol. 1. 1ª ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. **Sentidos en lengua española.** Vol. 2. 1ª ed. São Paulo: Richmond, 2016b.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. **Sentidos en lengua española.** Vol. 3. 1ª ed. São Paulo: Richmond, 2016c.

COUTO, A. L.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven.** Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2016a.

COUTO, A. L.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven.** Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2016b.

COUTO, A. L.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven.** Vol. 3. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2016c.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 10ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

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

FLUENCY Espanhol. **Conheça a pronúncia do "LL" do espanhol.** YouTube, 14 mar. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IjkNdi0v1S4 Acesso em: 23 jan. 2024.

FLUENCY Espanhol. **A pronúncia do "Y" do espanhol.** YouTube, 10 mar. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a1PS0goAfDI Acesso em: 23 jan. 2024.

GARDEL, L. Es un mito que los y las adolescentes no se involucran en la política. **UNICEF Argentina.** Disponível em: https://www.unicef.org/argentina/historias/es-un-mito-que-los-y-las-adolescentes-no-se-involucran-en-la-politica Acesso em: 18 jan. 2024.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition:** an introductory course. 3ª ed. Nova Iorque: Routledge Taylor & Francis Group, 2008.

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

GQSpain. **Pedro Almodóvar: mis mejores películas | GQ España.** YouTube, 18 dez. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-Vl9nv_KBmE Acesso em: 20 jan. 2024.

HERRERO DE HARO, A. La percepción de la nasalidad en las vocales españolas. **Vida Hispánica**, vol. 44, p. 12-15, 2011. Disponível em: https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1127&context=lhapapers Acesso em: 21 maio 2023.

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

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

INSTITUTO CERVANTES. **El español una lengua viva.** Informe 2023. Madri: Instituto Cervantes, 2023. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/informes_ic/p01.htm Acesso em: 19 jan. 2024.

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

LOS brasileños no se identifican como latinoamericanos. **Sputnik.** Disponível em: https://sputniknews.lat/20190518/como-es-identidad-de-brasilenos-1087308462.html Acesso em: 25 jan. 2024.

LOS SANTOS, B. R.; ALVES, U. K. A formação em pronúncia de professores de espanhol como língua adicional: uma proposta didática. **Revista X**, v. 17, n. 3, p. 968-1001, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/85095/47255 Acesso em: 12 jun. 2023.

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

MARTIN, I. **Síntesis:** curso de lengua española. Vol. 2. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2011b.

MARTIN, I. **Síntesis:** curso de lengua española. Vol. 3. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2011c.

MESQUITA NETO, J. R. O ensino dos elementos fônicos no livro didático Nuevo Español en Marcha. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos.** v. 24, n. 3, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/31701 Acesso em: 15 maio. 2022.

MESQUITA NETO, J. R. Ensino de pronúncia: uma abordagem comunicativa dos elementos segmentais. **Trama**, [S. 1], v. 17, n. 42, p. 90-101, 2021. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/27117 Acesso em: 13 jun. 2023.

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

MONARETTO, V. N. O. Descrição da vibrante no português do sul do Brasil. IN: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (Orgs.) **Português do sul do Brasil:** variação fonológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MONARETTO, V. N. O.; QUEDNAU, L. R.; HORA, D. As consoantes do português. IN: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 5ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 202-235.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. **Enlaces - español para jóvenes brasileños.** Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010a.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. **Enlaces - español para jóvenes brasileños.** Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010b.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. **Enlaces - español para jóvenes brasileños.** Vol. 3. 2ª ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010c.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. **Enlaces - español para jóvenes brasileños.** Vol. 1. 3ª ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013a.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. **Enlaces - español para jóvenes brasileños.** Vol. 2. 3ª ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013b.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. **Enlaces - español para jóvenes brasileños.** Vol. 3. 3ª ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013c.

PEREIRA, L. B. S. **A influência da instrução explícita na produção da vibrante múltipla do espanhol e as possíveis substituições feitas por aprendizes de ELE na região sul do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. 108f. 2023.

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

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

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

PRIETSCH, N. S. **A epêntese na produção em espanhol de estudantes brasileiros no sul do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. 129f. 2022.

PRIETSCH, N. S.; BRISOLARA, L. B. Estudo sobre epêntese em espanhol na produção de estudantes brasileiros. **Revista do GELNE**, v. 24, número 2, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/29887 Acesso em: 21 maio 2023.

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

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

RAMÍREZ, M. V. **El español de América I:** Pronunciación. 3ª ed. Madri: Arco Libros, 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Ortografía de la lengua española.** 1ª ed. Buenos Aires: Espasa, 2011.

RIBEIRO, A.; DA CRUZ, B. V.; MORAES, K. B. O.; BRISOLARA, L. B. El enfoque de la pronunciación en libros didácticos de español como lengua extranjera en Brasil. **Revista X.** v. 16, n. 5, p. 1324-1354. 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/81104 Acesso em: 20 maio 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição.** 1989. Disponível em: http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdIfqNoXO4%3d&tabid=3683&mid=5359 Acesso em: 03 maio 2022.

SELKIRK, E. The syllable. IN: HULST, H.; SMITH, N. **The structure of phonological representations:** Part II. Dordrecht: Foris, 1982. p. 337-384.

SILVA, L. O. **Análise acústica da produção das oclusivas dentais do Espanhol por estudantes universitárias do Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. 154f. 2023.

SILVA, A. P. Neutralização da vogal postônica não-final na cidade de Sapé-PB. **Anais do SILEL.** v. 2. n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1054.pdf Acesso em: 10 abril 2024.

STURZA, E. R. Política linguística em movimentos: #Fica Espanhol RS. IN: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.P.; SANTOS, G. R. (Orgs.) **#FicaEspanhol no RS:** políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2019.

TEDx Talks. **¿Por qué deberían votar los jóvenes? | Karim Hallal Peche | TEDxYouth@Madrid.** YouTube, 19 mar. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lzertig2crA Acesso em: 17 jan. 2024.

TELLES, L. P.; BRISOLARA, L. B. Análise de oportunidades de aprendizagem de elementos fonético-fonológicos em manuais de espanhol e italiano como línguas estrangeiras. IN: **Anais do X Congresso Internacional da Abralin - UFF 2017.** 1ª ed. Niterói: Letras da UFF, 2017. Disponível em: https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2019/06/document.pdf Acesso em: 10 abril 2024.

TUCUNDUVA, L. I. **O Ensino de pronúncia de língua inglesa nos livros didáticos do ensino médio da rede pública.** Trabalho de conclusão de curso – TCC (Licenciatura em Letras Português / Inglês). Departamento de Comunicação e Expressão e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8874/2/CT_COLET_%202013_2_11.pdf Acesso em: 14 jun. 2023.

VIEIRA, M. J. B. As vogais médias postônicas: uma análise variacionista. BISOL, L; BRESCANCINI, C. (orgs). **Fonologia e variação:** recortes do Português Brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.127-160.

VILLALBA, T. K. B.; PICANÇO, D. C. L. **El arte de escribir español.** Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Base Editorial, 2010a.

VILLALBA, T. K. B.; PICANÇO, D. C. L. **El arte de escribir español.** Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Base Editorial, 2010b.

VILLALBA, T. K. B.; PICANÇO, D. C. L. **El arte de escribir español.** Vol. 3. 2ª ed. São Paulo: Base Editorial, 2010c.