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

KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES

A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO DE SONS CONSONANTAIS NA APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA DO ESPANHOL LE

ORIENTADORA
Professora Dra. Luciene Bassols Brisolara

Rio Grande, RS
2026

KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES

A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO DE SONS CONSONANTAIS NA APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA DO ESPANHOL LE

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

ORIENTADORA
Professora Dra. Luciene Bassols Brisolara

Rio Grande, RS
2026

M827i Moraes, Kellen Benites de Oliveira
A instrução explícita para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem da ortografia do espanhol le / Kellen Benites de Oliveira Moraes,. – 2026.
249f.

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

Orientadora: Dra. Luciene Bassols Brisolara

1. Ensino de pronúncia. 2. Compreensão auditiva. 3. Instrução explícita. 4. Língua estrangeira. 5. Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos I. Brisolara, Luciene Bassols II. Título

CDU 81/82

Catalogação na fonte: Bibliotecária Doris Santana CRB10/1806

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

ATA DE DEFESA DE TESE nº 10/2026

No dia catorze de setembro de dois mil e vinte e seis, através de reunião híbrida, realizou-se a defesa de tese no PPGL – FURG, da doutoranda Kellen Benites de Oliveira Moraes, intitulada: **"A instrução explícita para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem da ortografia do Espanhol LE"**. A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (FURG), orientadora da tese e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG), Profa. Dra. Daniele Corbetta Piletti (FURG), Profa. Dra. Cintia Avila Blank (UFPel) e pela Profa. Dra. Bruna da Rosa de los Santos (UFPel). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que APROVA a doutoranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Doutor em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIENE BASSOLS BRISOLARA
Data: 14/09/2026 19:16:04-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANA PILATTI TELLES
Data: 14/09/2026 21:00:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
DANIELE CORBETTA PILETTI
Data: 14/09/2026 19:42:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Daniele Corbetta Piletti (FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
CINTIA AVILA BLANK
Data: 14/09/2026 18:01:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Cintia Avila Blank (UFPel)

gov.br Documento assinado digitalmente
BRUNA DA ROSA DE LOS SANTOS
Data: 14/09/2026 20:15:28-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
diferentes em tudo da esperança;
do mal ficam as mágoas na lembrança,
e do bem (se algum houve), as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
que já coberto foi de neve fria,
e, enfim, converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
outra mudança faz de mor espanto,
que não se muda já como soía.

(Luís de Camões)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me guiar até aqui, iluminar meus caminhos e me conceder oportunidades que, em muitos momentos, pareceram distantes dos meus sonhos. Sua presença foi meu amparo nos dias de incerteza e minha força nos momentos em que pensei não conseguir seguir adiante.

À minha orientadora, Duda, por acreditar em mim desde o início da minha trajetória acadêmica, na graduação. Obrigada por acolher minhas ideias, orientar meus passos com muito cuidado e sabedoria e, sobretudo, por me mostrar, tantas vezes, que eu era capaz de alcançar objetivos que eu mesma duvidava conseguir. Minha eterna gratidão.

À minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos, por todo amor, apoio e incentivo ao longo da vida. Cada conquista minha também pertence a vocês, que sempre estiveram ao meu lado, celebrando vitórias, oferecendo suporte quando precisei e lembrando-me, diariamente, de onde vêm minhas forças.

Ao meu companheiro, Marlom, por compartilhar a vida comigo e por ser, acima de tudo, meu melhor amigo. Obrigada por caminhar ao meu lado, pela compreensão nos dias difíceis e por tornar nossos dias mais leves.

Às minhas amigas, que acompanharam de perto essa caminhada, compartilhando alegrias, angústias, expectativas e conquistas. Obrigada pelo incentivo constante.

Às professoras que compõem esta banca, por aceitarem participar deste momento tão significativo da minha trajetória acadêmica. Agradeço pela disponibilidade, pelas leituras atentas e pelas contribuições que certamente enriquecerão este trabalho.

Aos meus alunos, colegas, professores e todas as pessoas que, de alguma forma, cruzaram meu caminho e contribuíram para a concretização desta pesquisa, deixo meu sincero agradecimento pela colaboração, pelo apoio e pela disponibilidade, que, de diferentes formas, foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*, pela liberação parcial da carga horária de trabalho por meio da Ação de Desenvolvimento em Serviço para Qualificação - TAE.

Por fim, agradeço à Kellen que iniciou este percurso anos atrás, movida por sonhos, inquietações e pelo desejo de aprender. O caminho não foi simples, foi caótico, não linear, e cheio de adaptações. Houve renúncias, dúvidas e momentos de cansaço. Mas também houve crescimento, amadurecimento e auto-reorganizações que transformaram quem sou hoje.

A todos que fizeram parte desta caminhada, minha mais sincera e eterna gratidão.

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

APOIO DE FINANCIAMENTO – CAPES (09/2022-04/2026)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Rio Grande, RS
2026

RESUMO

Na presente tese, enfatizamos a prática de instrução explícita da percepção de pronúncia de [s], [b] e [β] representada na ortografia pelos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> na aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira - LE por aprendizes brasileiros. O estudo parte do pressuposto de que as diferenças entre os sistemas fonético-fonológico e ortográfico do português e do espanhol podem influenciar o desenvolvimento da percepção auditiva na LE, principalmente em contextos marcados por relações de maior ou menor transparência e opacidade entre grafemas e fonemas. Nessa perspectiva, as dificuldades na percepção dos sons da LE são influenciadas por relações grafofônicas que são diferentes do português brasileiro, língua materna dos aprendizes (Brisolara; Silva, 2020), sendo necessária a explicitação dos sons para conscientização fonética-fonológica. Os estudos de Moraes (2022), López *et al.* (2020), Nogueira e Azevedo (2018), Richards (2008), Abella (2002) e Rost (2002) dão suporte a esta tese, pois evidenciam que a prática de atividades de compreensão auditiva contribui para a aprendizagem de uma LE e desperta o interesse dos alunos, já que eles têm a oportunidade de conhecer sentenças reais da língua, bem como a variedade de dialetos. Também dialoga com pesquisas que apontam contribuições da instrução explícita para o desenvolvimento da pronúncia. Lima Júnior (2008) apresenta resultados positivos em relação à instrução explícita para o grupo que recebeu a prática de pronúncia. Alves e Zimmer (2005) explicitam a importância do desenvolvimento de instrução explícita em aulas de língua, para que o discente perceba o distanciamento na pronúncia da LE e da língua materna - LM. Larsen-Freeman (2015) explica que, apesar do desenvolvimento de uma segunda língua possa acontecer de forma implícita, o processo de ensino/aprendizagem que orienta aos aprendizes para a percepção dos sons, sobretudo para as diferenças entre os sistemas linguísticos, pode favorecer uma aprendizagem mais eficiente. Para compreender os efeitos da instrução explícita, a pesquisa adotou como aporte a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos - TSDC (De Los Santos, 2023; Lima Júnior; Alves, 2019; Kupske; Alves, 2017; Larsen-Freeman, 2015), segunda a qual a aprendizagem constitui um processo dinâmico, não linear e sensível às interações entre múltiplos fatores. Nesse sentido, a instrução explícita pode atuar como um elemento capaz de promover reorganizações no sistema linguístico do aprendiz. Esta tese tem como objetivo geral verificar se a instrução explícita da percepção de pronúncia dos aspectos consonantais do espanhol e a prática de atividades de compreensão auditiva contribuem para o desenvolvimento da percepção dos sons da língua na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros. Para tanto, empregamos uma pesquisa quali-

quantitativa, desenvolvida com 30 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Integrado de uma escola pública localizada no estado do Rio Grande do Sul. Os aprendizes foram divididos em dois grupos: 15 alunos pertencentes ao Grupo Controle, que recebeu uma prática de intervenção pedagógica sem ênfase no ensino de pronúncia, e 15 estudantes que integraram o Grupo Experimental que teve como enfoque a instrução explícita de pronúncia dos sons consonantais do espanhol, através de atividades de compreensão auditiva. Os participantes passaram por dois momentos de testes, um pré-teste e um pós-teste, cujos os resultados foram analisados por meio de análises estatísticas descritiva e inferencial. Os resultados do pré-teste indicaram uma similaridade entre ambos os grupos, no que se refere à identificação dos sons que representam os grafemas <b>, <v>, <s> e <z>, apesar de cada grupo apresentar maior acuidade em diferentes grafemas. Por exemplo, o Grupo Controle evidenciou resultados mais significativos para <b> e <z>, enquanto o Grupo Experimental apresentou melhores médias para os sons <v> e <s>. Em relação ao pós-teste, os resultados apontaram uma tendência de melhora no desempenho do Grupo Experimental, o qual recebeu instrução explícita, especialmente na percepção dos grafemas <b> e <z>, embora as análises inferenciais não tenham evidenciado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. A variável "aprendizagem formal de espanhol no ensino fundamental" mostrou-se um fator significativo para o desempenho dos participantes na identificação dos sons investigados. Os resultados reforçam a importância de refletir sobre o papel de práticas de compreensão auditiva, bem como da instrução explícita no ensino de pronúncia em língua estrangeira. Nosso intuito é que os resultados possam motivar uma maior abordagem em sala de aula, pelos professores de LE, tanto em relação aos aspectos fonéticos-fonológicos do espanhol como em atividades de compreensão auditiva.

Palavras-chave: Ensino de pronúncia; Compreensão auditiva, Instrução explícita; Língua estrangeira; Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos.

RESUMEN

En la presente tesis, enfatizamos la práctica de instrucción explícita de la percepción de la pronunciación de [s], [b] y [β], representada en la ortografía por los grafemas <b>, <v>, <s> y <z>, en el aprendizaje del español como Lengua Extranjera - LE por aprendices brasileños. El estudio parte del supuesto de que las diferencias entre los sistemas fonético-fonológico y ortográfico del portugués y del español pueden influir en el desarrollo de la percepción auditiva en la LE, principalmente en contextos marcados por relaciones de mayor o menor transparencia y opacidad entre grafemas y fonemas. Desde esta perspectiva, las dificultades en la percepción de los sonidos de la LE están influenciadas por relaciones grafofónicas que son diferentes del portugués brasileño, lengua materna de los aprendices (Brisolara; Silva, 2020), siendo necesaria la explicitación de los sonidos para promover la conciencia fonética y fonológica. Los estudios de Moraes (2022), López *et al.* (2020), Nogueira y Azevedo (2018), Richards (2008), Abella (2002) y Rost (2002) respaldan esta tesis, ya que evidencian que la práctica de actividades de comprensión auditiva contribuye al aprendizaje de una LE y despierta el interés de los alumnos, dado que tienen la oportunidad de conocer enunciados reales de la lengua, así como la variedad de dialectos. También dialoga con investigaciones que señalan las contribuciones de la instrucción explícita para el desarrollo de la pronunciación. Lima Júnior (2008) presenta resultados positivos en relación con la instrucción explícita para el grupo que recibió práctica de pronunciación. Alves y Zimmer (2005) explicitan la importancia del desarrollo de la instrucción explícita en las clases de lengua, para que el estudiante perciba el distanciamiento entre la pronunciación de la LE y la lengua materna - LM. Larsen-Freeman (2015) explica que, aunque el desarrollo de una segunda lengua pueda ocurrir de manera implícita, el proceso de enseñanza/aprendizaje que orienta a los aprendices hacia la percepción de los sonidos, especialmente de las diferencias entre los sistemas lingüísticos, puede favorecer un aprendizaje más eficiente. Para comprender los efectos de la instrucción explícita, la investigación adoptó como marco teórico la Teoría de los Sistemas Dinámicos Complejos - TSDC (De Los Santos, 2023; Lima Júnior; Alves, 2019; Kupske; Alves, 2017; Larsen-Freeman, 2015), según la cual el aprendizaje constituye un proceso dinámico, no lineal y sensible a las interacciones entre múltiples factores. En este sentido, la instrucción explícita puede actuar como un elemento capaz de promover reorganizaciones en el sistema lingüístico del aprendiz. Esta tesis tiene como objetivo general verificar si la instrucción explícita de la percepción de la pronunciación de los aspectos consonánticos del español y la práctica de actividades de comprensión auditiva contribuyen al desarrollo de la percepción de los sonidos de la lengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera por alumnos brasileños. Para eso, se llevó a cabo una pesquisa cuali-cuantitativa, desarrollada con 30 estudiantes del primer año de la Educación Secundaria Integrada de una escuela pública ubicada en el estado de *Rio Grande do Sul*. Los aprendices fueron divididos en dos grupos: 15 alumnos pertenecientes al Grupo Control, que recibió una práctica de intervención pedagógica sin énfasis en la enseñanza de la pronunciación, y 15 estudiantes que integraron el Grupo Experimental, cuyo enfoque fue la instrucción explícita de la pronunciación de los sonidos consonánticos del español, mediante actividades de comprensión auditiva. Los participantes fueron sometidos a dos momentos de evaluación, un pre-test y un post-test, cuyos resultados fueron analizados mediante análisis estadísticos descriptivo e inferencial. Los resultados del pre-test indicaron una similitud entre

ambos grupos, en lo que respecta a la identificación de los sonidos representados por los grafemas <b>, <v>, <s> y <z>, aunque cada grupo presentó una mayor precisión en diferentes grafemas. Por ejemplo, el Grupo Control evidenció resultados más significativos para <b> y <z>, mientras que el Grupo Experimental presentó mejores índices para los sonidos de <v> y <s>. En relación con el post-test, los resultados señalaron una tendencia de mejora en el desempeño del Grupo Experimental, que recibió instrucción explícita, especialmente en la percepción de los grafemas <b> y <z>, aunque los análisis inferenciales no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. La variable "aprendizaje formal del español en la educación primaria" se mostró como un factor significativo para el desempeño de los participantes en la identificación de los sonidos investigados. Los resultados refuerzan la importancia de reflexionar sobre el papel de las prácticas de comprensión auditiva, así como de la instrucción explícita en la enseñanza de la pronunciación en lengua extranjera. Nuestro propósito es que estos resultados puedan motivar un mayor abordaje en el aula, por parte de los profesores de LE, tanto de los aspectos fonético-fonológicos del español como de actividades de comprensión auditiva.

Palabras clave: Enseñanza de la pronunciación; Comprensión auditiva; Instrucción explícita; Lengua extranjera; Teoría de los Sistemas Dinámicos Complejos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. “Plotagem do Espanhol (L2 - por coleta) - Tarefa de Leitura de Frase-Veículo” ..... .66
Figura 2. “Plotagem do Espanhol (L2 - por coleta) - Tarefa ‘Nuvem de Palavras’” ..... .68
Figura 3. Instruções… ..... .79
Figura 4. Arquivo de condições… 80
Figura 5. Estímulo… 81
Figura 6. Opções de respostas… 82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Fonemas do português e do espanhol…. 28
Quadro 2. Relações grafofônicas dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> do português e do espanhol…. 34
Quadro 3. Transparência ortográfica e estrutura silábica em línguas europeias… 36
Quadro 4. Índice de semelhança ortográfica entre pares lexicais do espanhol e do português brasileiro…. 38
Quadro 5. Índice de semelhança ortográfica entre pares lexicais do espanhol e do português brasileiro, considerando a semelhança semântica das palavras… 40
Quadro 6. Modelo BIA+ em Souza (2025). 42
Quadro 7. Sons explicitados nas aulas de intervenção de Lima Júnior (2008). 58
Quadro 8: Estímulos de palavras utilizados nos testes de percepção… 78
Quadro 9. Relação de atividades realizadas em cada grupo…. 89
Quadro 10. Cronograma de atividades… 91
Quadro 11. Perfil do Grupo Controle…. 99
Quadro 12. Perfil do Grupo Experimental… 104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Estudos em L2…..51
Gráfico 2. Paradigma Teórico… 52
Gráfico 3. Escopo de treinamento… 52
Gráfico 4. Grupos de treinamento… 53
Gráfico 5. Natureza da avaliação… 54
Gráfico 6. Medida de pronúncia…..... 55
Gráfico 7. Grupos…..55
Gráfico 8. Média individual do Grupo Controle (pré-teste)..... 117
Gráfico 9. Média individual do Grupo Controle (pós-teste). 118
Gráfico 10. Média individual do Grupo Experimental (pré-teste). 121
Gráfico 11. Média individual do Grupo Experimental (pós-teste)..... 122
Gráfico 12. Comparativo entre os grupos… 124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Comparação da ocorrência de erros em sons do inglês da Turma de controle e Turma de pesquisa de Lima Júnior (2008) 60
Tabela 2. Comparação dos resultados de pós-teste imediato e pós-teste tardio do estudo de Lima Júnior (2008)..... 61
Tabela 3. Identificação de sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> em relação ao Grupo Controle (pré-teste). 95
Tabela 4. Identificação de sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> em relação ao Grupo Experimental (pré-teste). 97
Tabela 5. Análise comparativa do pré-teste de percepção entre os grupos Controle e Experimental… 98
Tabela 6. Comparação entre a média de resultados dos participantes do Grupo Controle com e sem formação formal em espanhol…..... 102
Tabela 7. Comparação entre a média de resultados dos participantes do Grupo Experimental com e sem formação formal em espanhol… 106
Tabela 8. Identificação de sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> em relação ao Grupo Controle (pós-teste). 108
Tabela 9. Resultados dos testes de percepção em relação ao Grupo Controle..... 110
Tabela 10. Identificação de sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> em relação ao Grupo Experimental (pós-teste). 111
Tabela 11. Resultados dos testes de percepção em relação ao Grupo Experimental…..... 113
Tabela 12. Média individual do Grupo Controle… ..... .116
Tabela 13. Média, mediana e desvio padrão do Grupo Controle (pré-teste e pós-teste)..... 119
Tabela 14. Média individual do Grupo Experimental…..... 120
Tabela 15. Média, mediana e desvio padrão do Grupo Experimental (pré-teste e pós-teste). 123
Tabela 16. Efeito das variáveis pré-teste e pós-teste (Grupo Experimental)..... 126
Tabela 17. Efeito das variáveis pré-teste e pós-teste (Grupo Controle). 129
Tabela 18. Efeito das variáveis grupos Controle e Experimental no pré-teste..... 131
Tabela 19. Efeito das variáveis grupos Controle e Experimental no pós-teste 131
Tabela 20. Efeito das variáveis grafemas <s> e <z>..... 133
Tabela 21. Efeito das variáveis grafemas <b> e <v> 135
Tabela 22. Efeito das variáveis nenhum contato informal, músicas, filmes/séries e redes sociais..... 137
Tabela 23. Efeito das variáveis sem contato prévio com o espanhol, ensino fundamental e aprendizagem em aplicativos…..... 139

LISTA DE SIGLAS

β - Coeficiente

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPT - *Computer Assisted Pronunciation Teaching*

CEP - FURG - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

E - Espanhol

EB - Exposição Baixa

EC - Exposição Curta

EL - Exposição Longa

EM - Exposição Média

EP - Erro Padrão

FA - Frequência Alta

FB - Frequência Baixa

FM - Frequência Média

GLMMs - *Generalized Linear Mixed Models*

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

OR - *Odds Ratio*

p - Nível de significância

PB - Português Brasileiro

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Apresentação, Prática e Produção

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PRESEEA - *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América*

SO - Similaridade Ortográfica

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSDC - Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS… 23
2.1. A prática de atividades de compreensão auditiva em sala de aula… 23
2.2. O sistema consonantal do espanhol e do português… 24
2.2.1. Os alfabetos do espanhol e do português brasileiro… 26
2.3. Relações grafofônicas do espanhol e do português brasileiro… 28
2.4. Transparência e opacidade de estímulos… 35
2.5. Princípios da Natividade e Inteligibilidade 43
2.6. O ensino de pronúncia nas aulas de LE: o papel da instrução explícita 45
2.7. A relação entre a prática de Instrução Explícita e a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos… 48
2.8. A Instrução Explícita em L2 em Thomson e Derwing (2014). 51
2.9. Instrução Explícita de pronúncia de sons do inglês em Lima Júnior (2008) 57
2.10. A Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos em De Los Santos (2023). 63
3. METODOLOGIA 70
3.1. Objetivos e Questões Norteadoras… 70
3.2. Tipo de pesquisa 72
3.3. Participantes… 73
3.3.1. Grupo Controle e Grupo Experimental… 74
3.4. Definição dos grafemas investigados… 76
3.5. O instrumento da pesquisa 77
3.5.1. Teste de percepção: identificação dos sons 77
3.6. Pré-teste e Pós-teste 83
3.7. Instrução explícita 83
3.8. Intervenção pedagógica 84
3.9. Seleção dos livros para as práticas pedagógicas… 85
3.9.1. *Sentidos en lengua española* 86
3.9.2. *Practica ELE* 86
3.9.3. *¿Cómo pronunciar el español*? 87
3.9.4. *Síntesis: curso de lengua española* 88
3.9.5. Divisão das atividades propostas para os grupos… 89
3.10. Procedimentos de coleta do pré-teste… 90
4. ANÁLISE DE DADOS 94
4.1. Resultados do Pré-Teste… 94
4.2. Resultados do Pós-Teste… 108
4.3. Análise descritiva com o RStudio… 114
4.4. Análise inferencial 125
4.5. A instrução explícita favoreceu a percepção dos grafemas do Grupo Experimental comparados os pré-teste e pós-teste? 126

4.6. A intervenção pedagógica contribuiu para a percepção dos grafemas do Grupo Controle comparados os pré-teste e pós-teste? 129
4.7. Como foi o desempenho dos grupos Controle e Experimental no pré-teste e no pós-teste? 130
4.8. Qual dos grafemas, 'b' ou 'v', influencia a chance de acerto na identificação dos sons em relação à transparência e opacidade? 133
4.9. Qual o grafema influencia na chance de acerto na identificação dos sons em relação à opacidade entre 's' e 'z'? 135
4.10. Os participantes com maior frequência de contato informal com espanhol apresentaram melhor desempenho do que aqueles sem contato com a língua? 137
4.11. Relação entre formação formal no ensino fundamental e aprendizagem em aplicativos e identificação dos sons dos grafemas investigados…..... 139
CONSIDERAÇÕES FINAIS 142
REFERÊNCIAS…..... 148
ANEXO..... 157
APÊNDICES..... 159
Apêndice I..... 159
Apêndice II..... 161
Apêndice III… 163
Apêndice IV 165
Apêndice V…..... 168
Apêndice VI… 171
Apêndice VII..... 172
Apêndice VIII…..... 174
Apêndice IX… 210
Apêndice X…..... 247

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira[1] (LE) nas escolas públicas brasileiras representa um desafio tanto para o professor como para o aluno. Para os docentes, a tarefa é tentar desenvolver um ensino efetivo diante de um cenário em que o espanhol tem 1 hora/aula semanal, o que resulta em um professor de LE com muitas turmas e pouco tempo para planejamento e aplicação das aulas. Por outro lado, temos os alunos que acabam descrentes com a aprendizagem[2] de uma segunda língua (L2), que está sendo considerada como facultativa no ensino básico. A importância da matrícula e aprendizagem do espanhol são questionadas no momento em que há uma predominância no currículo escolar apenas para a Língua Inglesa (LI) (Brasil, 2017).

Com o pouco espaço para a prática do espanhol, muitas vezes, o ensino não ultrapassa os aspectos gramaticais, conforme vemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 2000):

> Assim as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade (Brasil, 2000, p. 26).

Aparentemente, essa realidade apresentada pelos PCNs parece distante dos dias atuais, porém a prioridade do ensino por meio da língua escrita, ainda faz parte da sala de aula de LE, conforme observamos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), e é enfatizada também nos livros didáticos, como vemos no Guia de Livros Didáticos (Brasil, 2018):

> **Prioriza-se** o aprimoramento da **compreensão escrita**, em diversos gêneros discursivos, com vistas à formação crítico-reflexiva do(a) estudante, o que se complementa por uma proposta de **produção escrita** fundamentada nos mesmos pressupostos que orientam o trabalho com leitura. **Procura-se** também criar, em maior ou menor grau, dependendo do contexto e dos propósitos definidos por cada comunidade escolar, oportunidades para o **desenvolvimento da prática oral** na sala de aula, tanto em atividades de escuta de diferentes variedades do idioma estrangeiro,

[1] Neste trabalho, os termos 'língua estrangeira (LE)' e 'segunda língua (L2)' são empregados de forma equivalente, considerando a perspectiva da Aquisição de Segunda Língua (ASL), na qual o termo L2 é utilizado de maneira abrangente para se referir à aprendizagem de uma língua adicional à língua materna, independentemente do contexto em que ocorre. Embora alguns autores estabeleçam distinções entre LE e L2 a partir do contexto sociolinguístico de aprendizagem, Gass e Selinker (2008) destacam que a área de ASL investiga processos de aprendizagem de línguas adicionais em diferentes situações, incluindo as desenvolvidas em ambientes formais de ensino. Assim, tendo em vista que o espanhol investigado neste estudo é aprendido em contexto escolar por aprendizes brasileiros, os termos são utilizados como equivalentes para fins desta pesquisa.

[2] De Los Santos (2017) explica que o termo 'aquisição' pode ser compreendido como um estado final de aprendizagem, o que não dialoga com o processo de funcionamento da língua, caracterizado por seu caráter dinâmico e em constante movimento. Em contrapartida, os termos 'aprendizagem' e 'desenvolvimento', adotados nesta pesquisa, remetem a um processo contínuo e construtivo de aprendizagem.

> como também em interações orais em diversos contextos relevantes (Brasil, 2018, p. 10, grifos nossos).

A partir das palavras destacadas, notamos que a perspectiva quanto ao ensino da língua estrangeira continua a mesma: prioriza-se a compreensão e a produção escrita *versus* procura-se o desenvolvimento da prática oral, ou seja, prioridades que precisam ser (re)pensadas, no sentido de refletir que as atividades de compreensão auditiva podem contribuir para o processo de ensino de LE.

Na tentativa de reconsiderar o ensino em que não se priorizam práticas de oralidade em sala de aula, Moraes (2022) aborda sobre a variação linguística e os aspectos fonéticos-fonológicos do espanhol através de atividades de compreensão auditiva presentes na coleção didática *Sentidos en lengua española*, de Luciana Freitas e de Elzimar Costa.

No estudo, foi constatado que a coleção não tem como foco o tratamento dos aspectos fonéticos-fonológicos nem da variação linguística do espanhol, embora apresente uma quantidade relevante de áudios com falas hispânicas de diferentes variedades do idioma. A pesquisa possibilitou a análise auditiva das atividades, transcrição dos dados, descrição das características fônicas presentes nas audições, e realização de três propostas pedagógicas complementares à coleção.

As propostas foram elaboradas a partir de áudios presentes nos manuais, escolhidas três temáticas referentes a cada um dos livros do 1º, 2º e 3º ano, foram selecionados três dos aspectos mais predominantes nos áudios, sendo a variação do espanhol entre os grafemas <ll> e <y>, a variação do grafema <d> em final de sílaba e em contexto intervocálico, e de <s> em final de sílaba e de palavra, e abordada a variação linguística do idioma. O objetivo das propostas pedagógicas eram mostrar aos professores de espanhol LE como utilizar recursos já disponíveis em sala de aula, como o livro didático e as suas audições, para desenvolver juntamente com as demais habilidades, o conhecimento sobre a variação linguística e dos aspectos fonético-fonológicos do espanhol.

Moraes (2022) finaliza a pesquisa relatando que a pretensão para próximos trabalhos seria dar continuidade ao estudo, desenvolvendo na prática propostas pedagógicas, a fim de analisar e comprovar se estas são adequadas para o ensino-aprendizagem do espanhol, bem como planejar e praticar outras características do espanhol identificadas nos áudios que não foram contemplados no estudo.

Consideramos que mesmo a Língua Espanhola tendo um espaço tão compacto para o ensino-aprendizagem, o ensino pode ser desenvolvido de forma que os discentes recebam um

ensino efetivo, que sejam capazes de utilizar e compreender a língua. Objetivamos uma prática que aproxime o aluno da língua estrangeira em diferentes contextos de comunicação. Para tanto, as atividades de compreensão auditiva presentes nos livros didáticos analisados em consonância com a prática explícita de pronúncia podem auxiliar neste processo de proximidade e desenvolvimento da LE.

No que tange ao ensino a partir de recursos auditivos, López *et al.* (2020), Nogueira e Azevedo (2018) e Vandergrift (2007) argumentam que a compreensão auditiva é de grande relevância para a aprendizagem de uma LE, também enfatizam que a prática dessa habilidade não recebe a atenção necessária em sala de aula, além de ser a habilidade menos pesquisada. Salientamos também que os poucos estudos científicos existentes são voltados para o ensino de inglês LE, tendo em vista que não foram encontradas pesquisas que observassem na prática os resultados do ensino do espanhol a partir da compreensão auditiva. Além disso, a maioria das pesquisas são teóricas e indicam o 'como' desempenhar a compreensão auditiva, mas faltam resultados de práticas destas habilidades que mostrem o quanto o tratamento de atividades de pronúncia melhora o desenvolvimento da percepção dos sons da língua em atividades de compreensão auditiva.

No que se refere ao ensino da pronúncia, apesar de os documentos orientadores da educação: Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) não enfatizarem o ensino da fonética-fonologia no ensino de línguas, consideramos que esta habilidade precisa ser trabalhada em sala de aula, principalmente se levarmos em conta o contexto de aprendizagem dos alunos, neste caso, aprendizes brasileiros de espanhol LE. A familiaridade entre as línguas facilita que o estudante associe uma língua à outra, ocasionando, muitas vezes, em transferência da Língua Materna - LM para a língua estrangeira. Em Brisolara (2016), observamos alguns dos processos mais comuns de influência interlinguística do português para o espanhol produzidos por aprendizes brasileiros, como por exemplo, a palatalização de /t/ e /d/ diante [i], e a sonorização da fricativa /s/.

Nesta perspectiva, Alves e Zimmer (2005) argumentam que o ensino de pronúncia por meio da prática explícita pode contribuir para o processo de aprendizagem e consequentemente para o distanciamento da LM: "a instrução explícita facilita a questão do processamento do *input* da L2, de modo a desvinculá-lo do processamento do estímulo linguístico da língua materna" (2005, p. 225).

No estudo de Lima Júnior (2008), observamos resultados positivos quanto à abordagem da instrução explícita de pronúncia. Após a instrução dos aspectos fônicos do inglês, o grupo que recebeu a intervenção pedagógica apresentou dados positivos na pronúncia do idioma. O autor ainda salienta que o resultado foi relevante mesmo com pouco tempo para instrução, pois a pronúncia era trabalhada juntamente com as demais habilidades obrigatórias curriculares, o que fundamenta nossa perspectiva da possibilidade de aprendizagem do espanhol através desta prática em sala de aula.

Na presente tese, temos como objetivo geral[3] do estudo verificar se a instrução explícita da percepção de pronúncia dos aspectos consonantais <b>, <v>, <s> e <z> do espanhol e a prática de atividades de compreensão auditiva contribuem para o desenvolvimento da percepção dos sons da língua na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros. Além disso, buscamos contribuir para novas pesquisas no que se refere ao ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, no sentido de mostrar que as atividades auditivas e a instrução explícita de pronúncia podem auxiliar no processo de desenvolvimento e ensino de LE. Acreditamos que através das atividades auditivas e consequentemente produção oral, os alunos buscarão por ferramentas para perceber e praticar oralmente os sons do idioma, já que necessitarão desenvolver estas habilidades em sala de aula, e o tempo que a princípio seria mínimo para a aprendizagem do idioma, resultará maior, pelo contato por meio de atividades extraclasse (Moraes, 2022).

No capítulo 2, apresentamos os principais pressupostos teóricos que embasam o estudo.

3 Na pág. 70, explicitamos os objetivos específicos.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que embasaram o estudo. Na seção 2.1, explicitamos autores que enfatizam a prática de atividades de compreensão auditiva em sala de aula. Nas seções 2.2, 2.2.1 e 2.3, abordamos o sistema consonantal do espanhol e do português, apresentando os alfabetos das duas línguas e as relações grafofônicas entre elas. Na seção 2.4, evidenciamos as relações de transparência e opacidade dos estímulos utilizados na pesquisa. Em 2.5, descrevemos sobre os princípios da Natividade e da Inteligibilidade. Na 2.6, discutimos a respeito de práticas explícita e implícitas nas aulas de LE. Na seção 2.7, evidenciamos a relação entre a prática de Instrução Explícita e a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. E nas seções 2.8, 2.9 e 2.10, apresentamos estudos que demonstram os efeitos da Instrução Explícita, bem como pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos.

2.1. A prática de atividades de compreensão auditiva em sala de aula

Moraes (2022), López *et al*. (2020), Nogueira e Azevedo (2018), Richards (2008), Abella (2002) e Rost (2002) evidenciam a importância da prática de atividades de compreensão auditiva em aulas de língua estrangeira. Descrevemos, a seguir, brevemente o que argumentam estes autores sobre essa habilidade.

As práticas pedagógicas, em geral, desenvolvidas no contexto escolar, sejam elas escrita, oral ou auditiva, tendem a gerar implicações tanto positivas como negativas para o desempenho do discente, e é importante que o professor tenha ciência da sua intencionalidade quando propõe determinadas atividades.

No que se refere positivamente ao desenvolvimento das práticas auditivas, o aluno tem a oportunidade de conhecer a língua em uso ao escutar sentenças reais da língua, em diferentes gêneros discursivos e em distintas variedades do espanhol, o que permite, principalmente o contato do aprendiz o idioma, reconhecendo a LE em diferentes formas de linguagem e através de sua diversidade linguística (Moraes, 2022).

No que tange aos aspectos negativos em relação à prática com recursos auditivos, Nogueira e Azevedo (2018) salientam que o trabalho com a compreensão auditiva não é uma tarefa fácil em sala de aula, pois o aluno pode se sentir frustrado ao não conseguir compreender a audição, e se vê obrigado a dialogar sobre. As autoras também acrescentam que outro desafio é o tempo; as atividades auditivas exigem muito tempo de exposição à língua, para que o aluno

desenvolva a habilidade de compreensão. Para diminuir estas implicações negativas, as mencionadas autoras, assim como Rost (2002) apresentam estratégias e práticas pedagógicas para a habilidade de escuta, que podem ser adotadas para auxiliar na compreensão auditiva. Uma delas se trata da escolha da audição, a temática e o conteúdo da gravação, que devem estar de acordo com a faixa etária e assuntos de conhecimentos dos aprendizes. Outra sugestão é que o professor proponha atividades para além de sala de aula, ou seja, atividades extraclasse que estimulem aos alunos a ter contato com o idioma, para isso, as propostas podem ser através de filmes, séries e músicas.

López *et al*. (2020) argumentam que a prática de compreensão auditiva está relacionada a dois processos aquisitivos: ascendente e descendente, o primeiro se refere a decodificação dos sons. O segundo resulta dos conhecimentos prévios de mundo do aprendiz em relação ao que está ouvindo, ambos os processos ocorrem simultaneamente, e o domínio de um sobre o outro depende da proximidade do aluno com a temática do áudio, o tipo e estrutura do texto oral.

Rost (2002) discorre que, para que a prática auditiva ocorra com êxito, o planejamento para as atividades deve ser dividido em três etapas: pré-escuta, momento da audição e pós-escuta. Na pré-escuta, o professor utiliza recursos visuais ou escritos para instigar aos alunos sobre o assunto da audição. No momento da audição, o aluno é orientado a realizar esquemas escritos sobre os pontos principais da audição. Na pós-escuta, que, de acordo com o autor, é a parte mais importante, o discente constrói representações mentais para expressar-se sobre a audição, o que auxilia na aprendizagem de sentenças da LE.

López *et al*. (2020), Nogueira e Azevedo (2018) e Rost (2002) indicam como realizar estratégias para o desenvolvimento da habilidade compreensiva auditiva, no sentido de compreender os sentidos explícitos e implícitos do texto oral. Richards (2008) fundamenta que além da perspectiva de escutar como processo de compreensão, a habilidade também deve ser pensada como processo de aprendizagem de uma LE. O autor apresenta que, ao ouvir, o aluno precisa ter consciência do que ouve, para assim, perceber o funcionamento da língua. Este processo de consciência desencadeará novas sentenças em sua habilidade linguística:

> No entanto, para que o desenvolvimento da linguagem ocorra, é necessário mais do que simplesmente perceber as características da entrada. O aluno deve tentar incorporar os novos itens linguísticos em seu repertório linguístico, ou seja, usá-los na produção oral. Isso envolve processos que têm sido chamados de reestruturação, complexificação e alongamento da produção. (Richards, 2008, p. 15, tradução nossa[4])

[4] Texto original: *However, for language development to take place, more is required than simply noticing features of the input. The learner has to try to incorporate new linguistic items into his or her language repertoire, that is, to use them in oral production. This involves processes that have been variously referred to as restructuring, complexification, and producing stretched output.* (Richards, 2008, p. 15)

Em suma, os três processos caracterizados pelo autor, se referem à internalização do ouvido, seguido da reestruturação/compreensão e produção, ou seja, para que o aluno perceba, de fato, o que ouviu, é preciso incorporar no seu repertório linguístico as formas de linguagem recebidas na audição juntamente com as já conhecidas por ele.

Na perspectiva de Richards (2008), o escutar como compreensão e escutar como aprendizagem são trabalhados simultaneamente, sendo assim, um processo não exclui o outro, as atividades de compreensão são utilizadas como base para o conhecimento da linguagem, desenvolvendo dessa forma a audição e a oralidade em sala de aula. Abella (2002) argumenta que:

> A compreensão auditiva é sem dúvida a base para o desenvolvimento da expressão oral e, finalmente, de toda capacidade comunicativa, quer dizer, a audição controla a produção, evidentemente é quase impossível que nossos alunos possam produzir um som correto da língua estrangeira se não podem, em primeiro lugar, discriminá-lo auditivamente, consequentemente a correção fonética tem que começar pela discriminação auditiva para passar mais adiante à produção. (Abella, 2002, p. 234, tradução nossa[5])

A autora traz importantes considerações acerca da relação entre a percepção auditiva e a produção oral, ressaltando a contribuição da primeira para o desenvolvimento da segunda. Nessa perspectiva, a discriminação auditiva pode favorecer a identificação e a diferenciação dos sons da LE, possibilitando o desenvolvimento da competência oral. Entretanto, a oralidade envolve outros aspectos linguísticos que, associados à percepção auditiva, podem contribuir para a produção oral, como o conhecimento fonético-fonológico, o repertório lexical, o conhecimento morfossintático, entre outros. Além disso, a exposição a áudios autênticos em espanhol pode proporcionar aos estudantes o contato com diferentes aspectos linguísticos, bem como ampliar o repertório lexical e favorecer a identificação de características da fala, como a entonação, o acento e o ritmo (López *et al*., 2020)

---

[5] Texto original: *La comprensión auditiva es sin duda la base para el desarrollo de la expresión oral y, finalmente, de toda capacidad comunicativa, es decir, la audición controla la producción, evidentemente es casi imposible que nuestros alumnos puedan producir un sonido correcto de la lengua extranjera si no pueden, en primer lugar, discriminarlo auditivamente, por consiguiente la corrección fonética tiene que comenzar por la discriminación auditiva para pasar más adelante a la producción*. (Abella, 2002, p. 234)

2.2. O sistema consonantal do espanhol e do português

Nesta seção, abordamos a fonologia, a escrita e as normas ortográficas do espanhol, contrastando com o português brasileiro (PB), no que diz respeito aos aspectos consonantais; também tratamos das relações grafofônicas, especialmente das consoantes <b>, <v>, <s> e <z>, mostrando a transparência e opacidade dos sons e escrita destes grafemas.

2.2.1. Os alfabetos do espanhol e do português brasileiro

Em (1) e (2) mostramos os sistemas alfabéticos do espanhol e do português brasileiro, a partir de Brisolara (2016). O alfabeto caracteriza-se pelo conjunto de letras utilizado por uma língua para representar graficamente os seus sons consonantais e vocálicos:

(1) Alfabeto do espanhol

a, A	**b, B**	**c, C**	**d, D**	**e, E**	**f, F**	**g, G**	**h, H**	**i, I**
a	*be*	*ce*	*de*	*e*	*efe*	*ge*	*hache*	*i*
j, J	**k, K**	**l, L**	**m, M**	**n, N**	**ñ, Ñ**	**o, O**	**p, P**	**q, Q**
jota	*ka*	*ele*	*eme*	*ene*	*eñe*	*o*	*pe*	*cu*
r, R	**s, S**	**t, T**	**u, U**	**v, V**	**w, W**	**x, X**	**y, Y**	**z, Z**
erre	*ese*	*te*	*u*	*uve*	*uve doble*	*equis*	*ye*	*zeta*

Fonte: (Brisolara, 2016, p.20)

(2) Alfabeto do português brasileiro

a, A	**b, B**	**c, C**	**d, D**	**e, E**	**f, F**	**g, G**	**h, H**	**i, I**
a	*bê*	*cê*	*dê*	*é/ê*	*efe*	*gê*	*agá*	*i*
j, J	**k, K**	**l, L**	**m, M**	**n, N**	**o, O**	**p, P**	**q, Q**	**r, R**
jota	*ka*	*ele*	*eme*	*ene*	*o*	*pê*	*quê*	*erre*
s, S	**t, T**	**u, U**	**v, V**	**w, W**	**x, X**	**y, Y**	**z, Z**	
esse	*tê*	*u*	*vê*	*dáblio*	*xis*	*ípsilon*	*zê*	

Fonte: (Brisolara, 2016, p.28)

Conforme observamos em (1) e (2), ambos os sistemas alfabéticos apresentam semelhanças estruturais, diferenciando-se apenas na letra "ñ" (eñe) que integra exclusivamente o alfabeto do espanhol. Sendo assim, o alfabeto espanhol é formado por 27 letras, enquanto o alfabeto do português brasileiro conta com 26.

As letras são representações gráficas do sistema de escrita das línguas. De acordo com *Real Academia Española* (2011), "na escrita alfabética, os signos gráficos representam cada um dos sons distintivos mínimos – denominados tecnicamente *fonemas* – os que se articulam com a língua oral[6]" (p. 4), enquanto os fonemas são unidades sonoras mínimas distintivas que compõem a fala.

Nesta relação, é importante destacar que o número de letras de um idioma não corresponde diretamente ao número de sons ou fonemas que ele representa. Uma mesma letra pode representar diferentes fonemas a depender do contexto linguístico em que se encontre, e um mesmo fonema pode ser evidenciado por mais de uma letra ou em combinação delas (*Real Academia Española*, 2011). No espanhol, por exemplo, o grafemaa <c> pode ser representado por dois fonemas: /k/ antes de <a>, <o>, <u> e /θ/ antes de <e> e <i> em algumas variedades da Espanha: [k]asa – [θ]ebolla para *casa* - *cebolla*, ou /s/, em geral nas variedades hispano-americanas – [s]ebolla para "cebolla" (Moraes, 2022; Hualde *et al.* 2014). No que diz respeito ao fonema, como exemplo, temos a fricativa velar surda /x/, que representa as letras <j> diante de todas as vogais e <g> antes de <e> e <i>, sendo produzida como [x]irafa – [x]itana para *jirafa* - *gitana* (Brisolara; Silva, 2020).

[6] Texto original: *En la escritura alfabética, los signos gráficos representan cada uno de los sonidos distintivos mínimos – denominados técnicamente fonemas – con los que se articula la lengua oral. (Real Academia Española, 2011, p. 4)*

2.3. Relações grafofônicas do espanhol e do português brasileiro

Na seção 2.2.1, discutimos a ausência de correspondência direta entre grafema e fonema nos sistemas de escrita alfabéticos, dando ênfase ao espanhol e ao português brasileiro. Essa diferença pode ser observada não apenas dentro de um mesmo idioma, mas também na forma como diferentes línguas evidenciam graficamente um mesmo som, conforme vemos em *Real Academía Española* (2011):

> Assim, nas escritas alfabéticas, a relação de correspondência entre grafias e unidades fônicas é puramente arbitrária, como demonstra o fato de que um mesmo fonema pode representar-se de diferentes modos segundo a língua de que se trata; por exemplo, o fonema nasal /ɲ/ existe em todas as línguas românicas de nosso entorno, mas se escreve de modo diferente em cada uma delas: *ñ* em espanhol e galego (*España*); *ny* em catalão (*Espanya*); *gn* em francês e em italiano (*Espagne, Spagna*), e *nh* em português (*Espanha*). (*Real Academia Española*, 2011, p. 10, tradução nossa)[7]

O exemplo evidencia que, embora diferentes línguas compartilhem um mesmo fonema, os modos de representação gráfica variam entre elas, uma vez que cada sistema linguístico possui convenções ortográficas próprias.

Nesse sentido, buscamos explicitar as relações grafofônicas do português e do espanhol, exemplificando as semelhanças e diferenças entre as línguas. Para tanto, no Quadro 1, mostramos os fonemas do português e do espanhol, com base em Brisolara e Silva (2020).

Quadro 1. Fonemas do português e do espanhol

	Bilabial		Dental/ alveolar*		Alveolar		Pós-alveolar		Palatal		Velar	
	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.
Oclusivas	p	b	t	d							k	g
Fricativas	f	v	θ		s	z	ʃ	ʒ		ʝ	x	
Africada									t͡ʃ			
Nasais		m				n				ɲ		
Líquidas laterais					l				ʎ			
Líquidas não laterais						r ɾ*						

Fonte: (Brisolara; Silva, 2020, p. 160)

[7] Texto original: *Así, en las escrituras alfabéticas, la relación de correspondencia entre grafías y unidades fónicas es puramente arbitraria, como lo demuestra el hecho de que un mismo fonema pueda representarse de diferentes modos según la lengua de que se trate; por ejemplo, el fonema nasal palatal /ɲ/ existe en todas las lenguas románicas de nuestro entorno, pero se escribe de modo diferente en cada una de ellas: ñ en español y gallego (España); ny en catalán (Espanya): gn en francés y en italiano (Espagne, Spagna), y nh en portugués (Espanha). (Real Academia Española, 2011, p. 10)*

O Quadro 1 mostra os fonemas característicos do espanhol e do português a partir do modo e ponto de articulação e do vozeamento. Brisolara e Silva (2020) explicam que os fonemas fricativos /v/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/, que aparecem em negrito no referido quadro, existem somente no português brasileiro, mas podem constituir formas alofônicas de outros fonemas em espanhol. Os fonemas que aparecem sublinhados /θ/, /ʝ/, /x/ e /tʃ/ pertencem somente ao espanhol, sendo que os dois últimos podem ser alofones de outros fonemas do PB; os demais pertencem a ambas as línguas.

Baseando-nos em Battisti e Guzzo (2009), Brisolara (2014), Brisolara e Silva (2020), Brisolara *et al.* (2024), Câmara Jr. (1970), Collischonn e Quednau (2009), Hualde *et al.* (2014), Monaretto (2009), Monaretto *et al.* (2014), Moraes (2022), Prietsch (2022), Quilis (2010), *Real Academia Española* (2011), e Vieira (2009), apresentamos exemplos de cada um dos fonemas explicitados no Quadro 1, com suas respectivas formas alofônicas:

- O fonema bilabial surdo /p/ pode ser produzido como [p] em posição de ataque silábico: [p]látano para *plátano* – em espanhol e [p]lanta para "planta" em português, sendo produzido semelhantemente nas duas línguas; em posição de coda, cada língua apresenta formas alofônicas particulares. Enquanto, no espanhol, a consoante bilabial pode ser produzida como oclusiva [p] em conce[p]to para *concepto*, a depender de aspectos diatópicos pode ocorrer a elisão do fonema, como no exemplo [se´tjembre] para *septiembre*, bem como a neutralização dos fonemas /p/ e /b/ resultando no arquifonema /B/; Nesse sentido, Quilis (2010, p. 51, tradução nossa[8]) explica que "as oclusivas surdas perdem algo da sua tensão articulatória, e chegam inclusive a sonorizar-se e a transformar-se em fricativas, como, por exemplo, [áβto] [...] *apto"*. No português brasileiro, há uma tendência à inserção de uma vogal epentética na consoante plosiva, como observamos no exemplo o[pi]tar para "optar", este processo ocorre como forma de acomodação da produção da sílaba (Prietsch, 2022).
- O fonema dental surdo /t/ se realiza, no espanhol, como oclusivo em posição de ataque, por exemplo: [t]aco – *taco*, essa realização também ocorre no português em grande parte dos dialetos, principalmente em zonas que falantes do PB têm contato com comunidades de falantes do espanhol, do italiano, entre outros dialetos (Battisti e Guzzo, 2009). Na posição de ataque, o /t/ e o /d/ podem apresentar variações no PB,

[8] Texto original: *Las oclusivas sordas pierden algo de su tensión articulatoria, e incluso llegan a sonorizarse y a convertirse en fricativas, como, por ejemplo [áβto] [...] apto.* (Quilis, 2010, p. 51)

diante da vogal [i], podendo resultar na palatalização, em que o falante pronuncia es[tʃ]ilo e mé[dʒ]ico, no lugar de es[t]ilo e mé[d]ico para "estilo e médico". No que tange ao /d/ no espanhol, em posição de ataque, o fonema é oclusivo [d] diante de pausa, de consoantes nasais ou de /l/, como nos exemplos [d]uelo, un [d]ía e espal[d]a para *duelo*, *un día* e *espalda* e se comporta como fricativo[9] [ð] nos demais contextos, como em mie[ð]o para *miedo* (Quilis, 2010). No estudo de Vieira (2009), vemos que em algumas regiões brasileiras ocorre a neutralização das vogais médias /e, o/, sendo produzidas como [i] e [u], especialmente em final de sílaba. No caso da vogal <e>, podem ocorrer produções como nos exemplos: chocola[tʃi] e se[dʒi] para "chocolate" e "sede". No espanhol, não acontece a palatalização, visto que /tʃ/ não é um processo alofônico, e, sim, fonêmico, ou seja, é utilizado para representar outro som e consequentemente, outros significados, como exemplo [t]ina – [tʃ]ina para *tina - china.* (Brisolara, 2014)

- Ambas as velares surda e sonora /k/ e /g/ são pertencentes às duas línguas. No que diz respeito à velar surda /k/ além do grafema <c>, mencionada anteriormente, o fonema é representado também por <k> e o dígrafo <qu>, como nos exemplos [k]orazón, [k]ilómetro e [k]eso para as palavras do espanhol *corazón, kilómetro* e *queso* e [k]asa, [k]araokê e [k]ente para "casa, karaokê e quente", do português. No espanhol, a velar sonora /g/ ocorre com <g> diante das vogais <a>, <o> e <u> e o dígrafo <gu>, seguido das vogais <e> e <i>, com o alofone [g], em ambas as línguas, exemplos: [g]oma, [g]erra, [g]itarra, em *goma, guerra, guitarra,* no espanhol, e [g]ato, [g]eto, pre[g]iça para "gato, gueto e preguiça". Diferentemente, quando o <g> está diante de <e> e <i>, sua produção, no espanhol, é [x], como em [x]itana – *gitana*, enquanto no português é [ʒ], como em [ʒ]irafa – "girafa".
- Em relação às fricativas /f/, /ʃ/, /ʒ/ e /ʝ/, somente a labiodental /f/ é comum às duas línguas, como nos exemplos *flaco* e "fraco" realizados como [f]laco e [f]raco, do espanhol e português, respectivamente. As pós-alveolares /ʃ/ e /ʒ/ são fonemas do PB, e ocorrem nos contextos de palavras com <ch>, <x> e <j>, como por exemplo: [ʃ]a, en[ʃ]ame e [ʒ]a em "chá, enxame e já". De acordo com Moraes (2022), em algumas variedades do espanhol - como da Argentina e do Uruguai, o fonema /ʝ/ pode apresentar realizações [ʃ] e [ʒ], como em pla[ʃ]a - pla[ʒ]a e [ʃ]ave - [ʒ]ave, para *playa* e *llave*.

[9] Alguns autores também consideram como aproximante, no entanto essa discussão extrapola o escopo do estudo. Para saber mais sobre esta discussão, ler Hualde *et al*. (2010), Quilis (1993), Llorach (1965) e Navarro Tomás (1918 [2004]).

- Em algumas variedades do espanhol - como na andaluza, e em regiões como Guatemala e El Salvador, ocorre o *ceceo*, um processo pelo qual os falantes realizam as produções de /s/, /z/ e dos grafemas <ce> e <ci> com o fonema interdental /θ/, como em ca[θ]a e co[θ]er para *caza* e *cocer*. No entanto, trata-se de uma característica linguística pouco realizada pelos hispanofalantes, visto que se realiza, predominantemente o *seseo,* como Quilis (2010) evidencia:

> Em amplas regiões de fala espanhola, tanto na Espanha quanto na Hispano-América, esse fonema é desconhecido, pois, por razões de fonética histórica, foi substituído por /s/. Esta substituição é conhecida pelo nome de *seseo*, e também é admitido como uma norma correta de pronúncia. Deste modo, nessas zonas desaparece a oposição entre /θ, s/, sendo pronunciadas da mesma forma *caza* e *casa* [kása], *cerrar* e *serrar* [seráɾ], *siento* e *ciento* [sjénto], *cepa* e *sepa* [sépa], etc. (Quilis, 2010, p. 57, tradução nossa[10])

- As nasais /m/ e /n/ fazem parte dos sistemas do espanhol e do português, como vemos em: [m]aleta e [n]adie - *maleta* e *nadie*, e, no português, [m]ala e [n]ariz para "mala e nariz". Em ambos os idiomas, os fonemas /m/ e /n/ perdem seus traços distintivos quando ocupam a posição de coda silábica, resultando na neutralização desses segmentos e na representação do arquifonema /N/.

  No espanhol, o arquifonema apresenta diferentes realizações em contexto em final de sílaba: ocorre a realização bilabial [m] diante das consoantes bilabiais [p], [b] e [m], como em bo[m]ba para "*bomba*" e [úm més] para *un mes*; diante da fricativa labiodental [f] ocorre a realização [ɱ], por exemplo *un fracaso* - u[ɱ] fracaso; em contextos que se encontra frente as consoantes velares [k], [g] e [x], observamos a realização do fonema [ŋ], como no exemplo *un cuento* - u[ŋ] [k]uento (Quilis, 2010). No português, a nasal em coda tende a ser produzida com ditongação, como exemplo "bem" é realizado como [bẽĩ] (Câmara Jr., 1970). Além destas possibilidades, Brisolara *et al.* (2024) explicam casos de vogais nasais:

> Em espanhol, assim como em português, além das consoantes nasais, existem vogais que são pronunciadas com nasalização, ou seja, há vogais orais e vogais nasalizadas. Vogais orais são aquelas em que a pronúncia do ar sai pela boca (exemplos: "*cr**e**c**e**r", "d**i**r**e**ct**a**", "pr**o**sp**e**r**a**r*").
> Vogais nasalizadas são aquelas em que o ar sai pelo nariz e/ou pela boca (exemplos: *ponen, niños, saneamiento*). (Brisolara, *et al.*, 2024, p. 67, tradução nossa[11])

[10] Texto original: *En amplias regiones de habla española, tanto en España como en Hispanoamérica, se desconoce este fonema, que, por razones de fonética histórica fue sustituido por /s/. Esta sustitución se conoce con el nombre de seseo, y es admitido también como norma correcta de pronunciación. De este modo, desaparece en esas zonas la oposición de θ/ s, pronunciándose de la misma forma caza y casa [kása], cerrar y serrar [seráɾ], siento y ciento [sjénto], cepa y sepa [sépa], etc*. (Quilis, 2010, p. 57)

[11] Texto original: *En español, al igual que en portugués, además de consonantes nasales, existen vocales que se pronuncian con nasalización, es decir, hay vocales orales y vocales nasalizadas. Vocales orales son aquellas en*

- O fonema /ɲ/, embora pertença a ambas as línguas, representa grafemas diferentes: <ñ> do espanhol, e <nh> do português, como em: pi[ɲ]a – *piña* e ara[ɲ]a – "aranha".

- As líquidas laterais /ʎ/ e /l/ se realizam nas duas línguas, mas com comportamentos distintos. O português apresenta a lateral palatal /ʎ/, como em "milho" [ˈmiʎu], enquanto o espanhol não utiliza /ʎ/ em todos os dialetos. Em muitas variedades, o /ʎ/ é realizado como a palatal [j] - *yeísmo* -, como em *pollo* – po[j]o, ao invés de po[ʎ]o. Quilis (2010) afirma que, no espanhol, a lateral /l/ é produzida como alveolar nas posições silábicas de ataque, como em *lata* - [l]ata, e em coda, por exemplo *Israel* – Israe[l]. Também é considerado como lateral interdental [l̪], em contextos diante de <z> e <ce, ci>, como em cal[θ]ado para *calzado* e dul[θ]e para *dulce*. Além destas variantes, pode ocorrer a lateral dental [l̪] diante de [t] e [d], como em cu[l̪]to - *culto* e sa[l̪]do - *saldo*. Já no PB, Collischonn e Quednau (2009) discorrem que a realização de /l/ pode variar conforme a posição silábica e a variedade dialetal. Em contexto intervocálico e em posição de ataque, como em "bala" – ba[l]a e "lua" - [l]ua, o fonema é realizado como alveolar, em final de sílaba, pode ser alveolar peda[l], também tende a ser produzido com vocalização da lateral[12], como ped[aw], resultando em uma semivogal; além destes, pode haver o apagamento de /l/, como em descu[∅]pa para "desculpa".

- Considerando a posição da consoante <r>, o espanhol apresenta dois fonemas: a vibrante múltipla /r/ e a vibrante simples /ɾ/. A vibrante múltipla ocorre em início de palavra, após as consoantes <n>, <s> e <l>, bem como no dígrafo <rr>, como em [r]atón, En[r]ique e pe[r]o para *ratón, Enrique* e *perro*. Já a vibrante simples /ɾ/ ocorre em posição intervocálica, em posição de coda e em ataque complexo, como em pe[ɾ]o, pue[ɾ]ta[13] e b[ɾ]azo para *pero, puerta e brazo*. No PB, a líquida não lateral é representada pelo fonema /R/ em contextos parecidos com o espanhol: diante do dígrafo <rr>, e em início de palavra, no entanto apresenta diferentes variações alofônicas: "pode

*que en su pronunciación el aire sale por la boca (ejemplos: "cr**ece**r", "**dire**ct**a**", "pr**o**sp**era**r").*
Vocales nasalizadas: son aquellas en que el aire sale por la nariz y/o por la boca (ejemplos: ponen, niños, saneamiento) (Brisolara*, et al.*, 2024, p. 67).

[12] O /l/, em final de sílaba, também desenvolve uma regra telescópica: é velarizado [ɫ], velarizado e labializado [lʷ] ou vocalizado em [w] (ɫ > lʷ > w). Isso pode ser exemplificado com ma[ɫ] ou ma[w]; a[ɫ]to ou a[w]to. A autora assinala que o estágio intermediário [lʷ] pode ainda ser ouvido no português carioca (Monaretto *et al.*, 2014, p. 206).

[13] Dependendo do dialeto pode haver variação na pronúncia, evidenciando a realização da vibrante múltipla. Ver Hualde *et al.* (2010) e Hualde (2014).

ser pronunciada como fricativa velar [X], fricativa uvular [χ], fricativa aspirada [ɦ] ou vibrante múltipla [r]", (Brisolara; Silva, 2020, p. 162) dependendo da variação dialetal, como em [x]ato, [χ]ua, [ɦ]ádio e ba[r]o para "rato", "rua", "rádio" e "barro". Monaretto (2009) destaca que, no PB além das variações mencionadas, é comum o uso da vibrante simples [ɾ] e da variante retroflexa [ɽ] em final de sílaba, como em po[ɾ]ta e po[ɽ]ta para "porta". No que diz respeito ao fonema /x/, a referida autora explica que no PB acontece um processo alofônico de /R/, diferentemente do espanhol que se trata de um fonema, sendo realizado como fricativa velar surdo [x], como em *jamón* e *gente* para [x]amón e [x]ente.

Tendo em vista que, na presente tese, as relações fonema/grafema do espanhol e do português escolhidas para a pesquisa foram as que dizem respeito aos fonemas /b/, /v/, /s/ e /z/ e suas respectivas relações ortográficas, passamos a descrever com mais detalhes tais consoantes. Desta forma, além da explicitação das produções, discutimos sobre as dificuldades dos aprendizes brasileiros de espanhol LE, em relação a estas quatro consoantes.

A oclusiva /b/ e a fricativa /v/ são fonemas distintivos do PB, que representam os sons dos grafemas <b> e <v>, como nas produções [b]ela ~ [v]ela para "bela e vela", ambas as palavras possuem diferenças tanto na escrita como na movimentação articulatória dos sons e, por consequência, em seus significados. Essas distinções não ocorrem no espanhol, visto que somente /b/ é fonema do idioma, o qual representa os grafemas <b>, <v> e <w>. Há apenas o contraste ortográfico de <b> e <v> e, em alguns casos de <w>, mas não fonêmico.

Além disso, diferente do português brasileiro, no espanhol, /b/ apresenta variação alofônica a depender do contexto linguístico. Conforme Quilis (2010), quando realizado após pausa ou consoante nasal, produz-se a oclusiva [b], quando está entre vogais, se realiza a aproximante bilabial [β], como por exemplo ***b****eso* - [b]eso, u**n** [b]eso – *un beso* e l**o**[β]**o** – *lobo*.

Considerando o aprendiz brasileiro de espanhol, reconhecer esta diferença entre os idiomas é importante, já que palavras com grafias diferentes podem ter sons iguais (ex.: *beso, vida* [b]), e, por outro lado, palavras com a mesma grafia podem ter sons diferentes (ex.: *boca* [b], *la boca* [β]). Tal aspecto revela um comportamento diferente do português brasileiro que apresenta o som [b] para o fonema /b/ e [v] para o fonema /v/.

Em relação aos fonemas fricativos /s/ e /z/, ambos existem no português, como podemos observar em [s]elo e [z]elo para "selo e zelo". Além disso, /s/ pode ser realizado como sonoro, em contexto intervocálico, como em ca[z]a – *casa*, e em final de sílaba, como por exemplo o[z]amigos para "os amigos". No espanhol, apenas o /s/ faz parte do sistema fonêmico, sendo

representado pelos grafemas <s> e <z>, como nas palavras *medusa* e *zapato*, realizadas como medu[s]a e [s]apato e, também, pela sequência <ce>, <ci>, como em *princesa* e *príncipe*, que podem ser pronunciados com [s]. No entanto, na região sul de Andaluzia e em Almeria, pode haver a realização interdental dos grafemas <s> e <z>, como por exemplo em medu[θ]a para *medusa* e [θ]anahoria para *zanahoria*. No caso de *medusa* e *zanahoria*, ocorre o processo de *ceceo*, exclusivo destas regiões da Andaluzia (Hualde *et al*., 2010). Também em relação ao <z>, Quilis (2010) argumenta que, no espanhol, podem ocorrer variações, como no caso do grafema <z>, majoritariamente produzido como o fonema fricativo surdo [s] do espanhol, também pode ser realizado com o processo de sonorização como em de[z]de para *desde*. Essa ausência de /z/ no espanhol exige maior atenção do aprendiz para perceber e produzir o som [s] em palavras escritas com <z>, que por influência da língua materna tende a sonorizar o /s/[14]. No Quadro 2, mostramos uma síntese das relações grafofônicas dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> do português e do espanhol, focos da presente pesquisa.

Quadro 2. Relações grafofônicas dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> do português e do espanhol

Fonema	Alofones (PB)	Grafema (PB)	Alofones (E)	Grafema (E)
/b/	[b] ex.: boca	b	[b] ex.: *bella, vida, Wagner* [β] ex.: *abeja, cava*	b, v, w
/v/	[v] ex.: vela	v		
/s/	[s] ex.: sopa, assar, maçã, exceção, cresça, auxílio, cebola, nascer	s, ss, ç, xc, sç, x, c, sc	[s] ex.: *silla, zapato, cereza* [h] ex.: *las cosas*	s, z, c+e, c+i
/z/	[z] ex.: zebra, casa	z, s		

Fonte: a autora

[14] Em Hualde *et al*., (2010), Lipski (2009) e Moreno-Fernández (2020), é possível verificar outras realizações de <s> e <z>, como a aspiração /h/, uma característica observada tanto no espanhol peninsular quanto no espanhol da América.

Através do Quadro 2, buscamos explicitar os fonemas /b/, /v/, /s/ e /z/ considerando seus alofones no PB e/ou no espanhol, bem como suas representações gráficas. Notamos que /b/ e /s/ estão presentes em ambas as línguas, ainda assim, apresentam distinções quanto às realizações alofônicas e nos grafemas correspondentes. No que se refere a /v/ e /z/, vemos que representam somente o sistema fonológico do português brasileiro. Além disso, observamos que um mesmo grafema pode corresponder a diferentes realizações fonéticas, como no caso de <b> e <s> no espanhol, o que demonstra que a relação som e grafia não se estabelece de forma equivalente nas duas línguas.

2.4. Transparência e opacidade dos estímulos

Veloso (2005) argumenta que um sistema alfabético "ideal" é representado quando há uma relação intrínseca entre os grafemas e os fonemas. Assim, a língua é considerada transparente ortograficamente quando estabelece uma maior previsibilidade entre a escrita e pronúncia. Em contrapartida, a opacidade revela-se quando não ocorre uma correspondência direta entre este "sistema ideal". Nessa perspectiva, Paschoal e Chacon (2023) afirmam que:

> As regularidades podem ser definidas por meio de relações de transparência – em que um fonema corresponde a apenas um grafema e vice-versa. As irregularidades, por sua vez, podem ser definidas por meio de relações de opacidade – em que um fonema corresponde a mais de um grafema, ou o contrário, um grafema corresponde a mais de um fonema. (Paschoal; Chacon, 2023, p. 2)

Neste sentido, ao observarmos o Quadro 2, apresentado na seção 2.3, verificamos diferenças quanto ao grau de transparência ortográfica entre o PB e o espanhol.

No português brasileiro, os grafemas <b> e <v> apresentam relações relativamente transparentes entre grafema e fonema, enquanto <s> e <z> evidenciam maior opacidade ortográfica, visto que podem representar diferentes fonemas e realizações fonéticas, dependendo do contexto linguístico, como pode ser observado em palavras como 'casa' e 'azul', que tem grafemas diferentes, mas representam o fonema /z/; por outro lado, o grafema <s> também pode representar o fonema /s/, como em 'sala'.

No espanhol, apesar de observamos diferentes representações gráficas, como <b>, <v> e <w> para /b/, estas demonstram uma maior transparência entre grafema e fonema, alternando apenas a forma alofônica a depender da variedade dialetal. Em relação aos grafemas <s>, <z>, <c+e>, <c+i>, estes demonstram maior opacidade, pois há uma maior variedade de grafemas

para o mesmo fonema, podendo representar os fonemas /s/ e /θ/ a depender da variedade do espanhol. Por exemplo, em Madri (Espanha), palavras grafadas com <z>, <c+e> ou <c+i> correspondem ao fonema interdental /θ/, enquanto em Buenos Aires (Argentina), representam o fonema alveolar /s/, pois, nesta variedade, atua o seseo, fenômeno responsável pela neutralização dos fonemas /θ/ e /s/, resultando apenas em /s/. A fim de corroborar com esta discussão, evidenciamos, no Quadro 3, um comparativo de transparência ortográfica e estrutura silábica em línguas europeias, elaborado por Niessen *et al.* (2000 apud Calero; Calero-Pérez, 2021).

Quadro 3. Transparência ortográfica e estrutura silábica em línguas europeias

	Opacidade ortográfica			
Estrutura silábica	**Transparente** → →	→ →	→	**Opaca**
Simples	Finlandês	Grego	Português	Francês
		Italiano		
		Espanhol		
Complexa		Alemão	Neerlandês	Danês
		Norueguês	Sueco	Inglês
		Islandês		

Fonte: Niessen *et al*. (2000 apud Calero; Calero-Pérez, 2021, p. 35, tradução nossa)

O Quadro 3 demonstra que, entre as línguas europeias analisadas, o finlandês caracteriza-se por ser a língua de maior transparência ortográfica e de estrutura silábica mais simples, no outro extremo situa-se o inglês sendo considerado uma língua de maior opacidade ortográfica e estrutura silábica complexa. O espanhol e o português aparecem como intermediários nessa escala, pois são estruturados de forma simples, entretanto, o espanhol apresenta ser mais transparente ortograficamente em comparação ao português.

Considerando que o português e o espanhol compartilham muitas semelhanças lexicais e ortográficas, a similaridade entre as palavras das duas línguas pode influenciar o reconhecimento e o processamento lexical por aprendizes brasileiros de espanhol. Segundo Griep (2021), ao entrar em contato com uma nova palavra em língua estrangeira, o aprendiz tende a ativar informações previamente armazenadas em seu léxico mental, estabelecendo relações com formas ortográficas familiares a ele. No português e no espanhol, há uma semelhança relativamente expressiva entre as línguas, principalmente na escrita de palavras.

Nesse contexto, a análise de similaridade ortográfica torna-se relevante para compreender em que medida as palavras utilizadas nos estímulos da presente tese apresentam proximidade entre o português e o espanhol. Para isso, empregamos a calculadora NIM[15] (Guash *et al*., 2013), utilizada para verificar o índice de Similaridade Ortográfica - SO (Pinto; Fontes, 2018), entre pares lexicais. No Quadro 4, apresentamos os estímulos utilizados no teste de percepção, comparados às respectivas formas ortográficas em português.

[15] Disponível em: https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/nim/.

Quadro 4. Índice de semelhança ortográfica entre pares lexicais do espanhol e do português brasileiro

#	Word pairs	F	V	C	A	T	B	E	GS	OS	Lev	NLD
1	sirena - sirene	4	1	5	6,0	1,0	1	0	786,67	0,70	1	0,83
2	seta - seta	3	0	4	4,0	1,0	1	1	975,00	1,00	0	1,00
3	silla - cilha	1	0	3	5,0	1,0	0	1	390,00	0,39	2	0,60
4	sobre - sobre	4	0	5	5,0	1,0	1	1	1000,00	1,00	0	1,00
5	gusano - gusano	5	0	6	6,0	1,0	1	1	1016,67	1,00	0	1,00
6	queso - queijo	2	0	4	5,5	0,8	1	1	746,21	0,73	2	0,67
7	diseño - desenho	1	1	4	6,5	0,9	1	1	677,47	0,61	3	0,57
8	medusa - medusa	5	0	6	6,0	1,0	1	1	1016,67	1,00	0	1,00
9	zapato - sapato	4	2	5	6,0	1,0	0	1	746,67	0,67	1	0,83
10	zapatilla - sapatilha	5	2	7	9,0	1,0	0	1	652,22	0,59	2	0,78
11	zodíaco - zodíaco	6	0	7	7,0	1,0	1	1	1028,57	1,00	0	1,00
12	zanahoria - cenoura	0	0	4	8,0	0,8	0	1	268,89	0,26	6	0,33
13	embarazada - embaraçada	7	4	9	10,0	1,0	1	1	1060,00	0,86	1	0,90
14	taza - taça	1	0	3	4,0	1,0	1	1	700,00	0,62	1	0,75
15	carroza - carroça	4	1	6	7,0	1,0	1	1	914,29	0,85	1	0,86
16	kamikaze - kamikaze	7	0	8	8,0	1,0	1	1	1037,50	1,00	0	1,00
17	bolígrafo - polígrafo	7	0	8	9,0	1,0	0	1	707,78	0,68	1	0,89
18	bocina - buzina	2	0	4	6,0	1,0	1	1	733,33	0,72	2	0,67
19	botella - botelha	4	0	6	7,0	1,0	1	1	871,43	0,85	1	0,86
20	bagaje - bagagem	3	2	5	6,5	0,9	1	0	712,86	0,64	2	0,71
21	adobo - adobo	4	2	5	5,0	1,0	1	1	1120,00	1,00	0	1,00
22	jabalí - javali	2	0	4	6,0	1,0	1	0	553,33	0,50	2	0,67
23	escoba - escova	3	0	5	6,0	1,0	1	1	833,33	0,82	1	0,83
24	abuela - avó	0	0	1	4,5	0,5	1	0	317,22	0,34	5	0,17
25	vaso - vaso	3	0	4	4,0	1,0	1	1	975,00	1,00	0	1,00
26	varilla - vareta	2	0	4	6,5	0,9	1	1	708,24	0,70	3	0,57
27	vacía - vazia	1	0	3	5,0	1,0	1	1	660,00	0,66	2	0,60
28	varón - barão	1	0	2	5,0	1,0	0	0	190,00	0,19	3	0,40
29	nevera - neveira	4	2	6	6,5	0,9	1	1	985,16	0,88	1	0,86
30	clavo - cravo	2	0	4	5,0	1,0	1	1	780,00	0,78	1	0,80
31	huevo - ovo	1	1	2	4,0	0,6	0	1	460,00	0,41	3	0,40
32	olivo - oliva	3	0	4	5,0	1,0	1	0	700,00	0,70	1	0,80

Fonte: a autora com base nos dados apresentados por NIM (Guash *et al*., 2013)

No Quadro 4, apresentamos a análise realizada na plataforma NIM[16] referente ao grau

[16] No Quadro 4, explicitamos os resultados dos pares de palavras calculados na plataforma NIM. Para facilitar a compreensão, descrevemos as siglas apresentadas e o que cada uma representa:
(F) – quantidade de pares de letras consecutivas que aparecem na mesma ordem em ambas as palavras;
(V) – número de pares de letras adjacentes compartilhadas pelas duas palavras, mas em ordem inversa,
(C) – quantidade de letras comuns às duas palavras, independentemente da posição em que ocorrem;
(A) – média do número de letras das duas palavras comparadas;
(T) – proporção entre o comprimento da palavra mais curta e o da palavra mais longa;
(B) – valor acrescido ao cálculo quando as duas palavras iniciam com a mesma letra (+1);
(E) - valor acrescido ao cálculo quando as duas palavras terminam com a mesma letra (+1);
(GS) – índice de similaridade grafêmica, que expressa o grau de semelhança entre as palavras com base em suas letras e na organização dessas letras;

de similaridade ortográfica entre pares lexicais do espanhol e do português. Conforme a escala proposta por Van Orden (1987 apud Guash *et al*., 2013), pares com índice superior a 0,6 são considerados cognatos, enquanto pares com índice inferior a esse valor são classificados como não cognatos. Os pares que atingem o índice máximo de 1,00 são classificados como pares idênticos.

Os resultados obtidos evidenciaram média geral[17] de SO de 0,72, indicando predominância de pares ortograficamente próximos das duas línguas. Dos 32 pares analisados, 25 foram classificados como cognatos e 7 como não cognatos, são: *silla*-cilha*, zapatilla*-sapatilha*, zanahoria*-cenoura*, jabalí*-javali*, abuela*-avó*, varón*-barão e *huevo*-ovo.

Os pares analisados: *seta*-seta, *sobre*-sobre, *gusano*-gusano, *medusa*-medusa, *zodíaco*-zodíaco, *kamikaze*-kamikaze, *adobo*-adobo e *vaso*-vaso evidenciaram índice máximo de SO = 1,00, sendo considerados como pares ortograficamente idênticos. Entretanto, os pares "seta, sobre, medusa e vaso" são identificados como falsos cognatos do português e do espanhol, o que demonstra que a similaridade ortográfica não implica necessariamente na similaridade semântica.

Os demais pares cognatos apresentaram índices variados de SO devido às modificações gráficas identificadas pela plataforma NIM, como a quantidade de substituição de letras para igualar/diferir uma palavra da outra, alterações de consoantes e vogais, entre outras correspondências. Ainda assim, mesmo com diferenças gráficas, esses pares revelam níveis de proximidade ortográfica, o que pode favorecer o reconhecimento lexical e o efeito de facilitação cognata, conforme vemos em Griep (2021):

> Dessa forma, considerando a perspectiva do léxico mental integrado e o acesso não seletivo, os cognatos podem oferecer um efeito de facilitação. Isso é possível devido à organização do léxico mental, que, ao processar os cognatos, ativa as respectivas representações ortográficas paralelamente. (Griep, 2021, p. 33)

No entanto, considerando o formato do teste de percepção aplicado aos participantes, observamos que a similaridade ortográfica, analisada isoladamente, não seria suficiente para analisar o grau de familiaridade das palavras. O teste - mais detalhes em 3.5.1 - envolvia não apenas o reconhecimento gráfico das palavras, através da percepção da pronúncia em espanhol,

(OS) – índice de similaridade ortográfica, que representa o grau de semelhança da escrita entre as duas palavras;
(Lev) – distância de Levenshtein, corresponde ao número mínimo de operações de edição (substituição, inserção e exclusão de um caractere) necessárias para transformar uma palavra em outra;
(NLD) – distância de Levenshtein Normalizada é calculada pela divisão da distância de Levenshtein e pelo comprimento da palavra mais longa, permitindo a comparação entre palavras de tamanhos diferentes.

[17] Para obter o índice médio de semelhança ortográfica entre o português e o espanhol, somamos os valores de OS dos 32 pares de palavras analisados (OS = 23,15), e o resultado foi dividido pelo número total de pares (32), produzindo um índice médio de 0,72.

mas também a representação semântica da palavra.

Dessa forma, compreendemos a necessidade de uma segunda análise na plataforma NIM, considerando a relação entre a palavra em espanhol e sua tradução em português, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5. Índice de semelhança ortográfica entre pares lexicais do espanhol e do português brasileiro, considerando a semelhança semântica das palavras

#	Word pairs	F	V	C	A	T	B	E	GS	OS	Lev	NLD
1	sirena - sereia	1	1	5	6,0	1,0	1	1	716,67	0,64	2	0,67
2	seta - cogumelo	0	0	1	6,0	0,5	0	0	41,67	0,04	7	0,13
3	silla - cadeira	0	0	2	6,0	0,7	0	1	249,05	0,24	6	0,14
4	sobre - envelope	0	0	2	6,5	0,6	0	1	242,02	0,23	7	0,13
5	gusano - larva	0	0	1	5,5	0,8	0	0	59,85	0,06	6	0,00
6	queso - queijo	2	0	4	5,5	0,8	1	1	746,21	0,73	2	0,67
7	diseño - desenho	1	1	4	6,5	0,9	1	1	677,47	0,61	3	0,57
8	medusa - água-viva	0	0	2	7,5	0,7	0	1	240,00	0,22	8	0,11
9	zapato - sapato	4	2	5	6,0	1,0	0	1	746,67	0,67	1	0,83
10	zapatilla - tênis	0	0	2	7,0	0,6	0	0	56,35	0,06	8	0,11
11	zodíaco - zodíaco	6	0	7	7,0	1,0	1	1	1028,57	1,00	0	1,00
12	zanahoria - cenoura	0	0	4	8,0	0,8	0	1	268,89	0,26	6	0,33
13	embarazada - grávida	1	1	3	8,5	0,7	0	1	344,41	0,33	7	0,30
14	taza - xícara	0	0	2	5,0	0,7	0	1	253,33	0,23	4	0,33
15	carroza - carruagem	3	1	5	8,0	0,8	1	0	596,39	0,55	5	0,44
16	kamikaze - kamikaze	7	0	8	8,0	1,0	1	1	1037,50	1,00	0	1,00
17	bolígrafo - caneta	0	0	1	7,5	0,7	0	0	46,67	0,05	8	0,11
18	bocina - alto-falante	0	1	3	9,0	0,5	0	0	91,67	0,08	10	0,17
19	botella - garrafa	0	0	1	7,0	1,0	0	1	244,29	0,20	6	0,14
20	bagaje - bagagem	3	2	5	6,5	0,9	1	0	712,86	0,64	2	0,71
21	adobo - adobo	4	2	5	5,0	1,0	1	1	1120,00	1,00	0	1,00
22	jabalí - javali	2	0	4	6,0	1,0	1	0	553,33	0,50	2	0,67
23	escoba - vassoura	0	0	3	7,0	0,8	0	1	260,36	0,24	5	0,38
24	abuela - avó	0	0	1	4,5	0,5	1	0	317,22	0,34	5	0,17
25	vaso - copo	0	0	1	4,0	1,0	0	1	255,00	0,23	3	0,25
26	varilla - vareta	2	0	4	6,5	0,9	1	1	708,24	0,70	3	0,57
27	vacía - vazia	1	0	3	5,0	1,0	1	1	660,00	0,66	2	0,60
28	varón - homem	0	0	0	5,0	1,0	0	0	50,00	0,04	5	0,00
29	nevera - geladeira	1	0	4	7,5	0,7	0	1	333,33	0,32	5	0,44
30	clavo - prego	0	0	1	5,0	1,0	0	1	250,00	0,25	4	0,20
31	huevo - ovo	1	1	2	4,0	0,6	0	1	460,00	0,41	3	0,40
32	olivo - oliveira	3	0	4	6,5	0,6	1	0	593,56	0,57	4	0,50

Fonte: a autora com base nos dados apresentados por NIM (Guash *et al*., 2013)

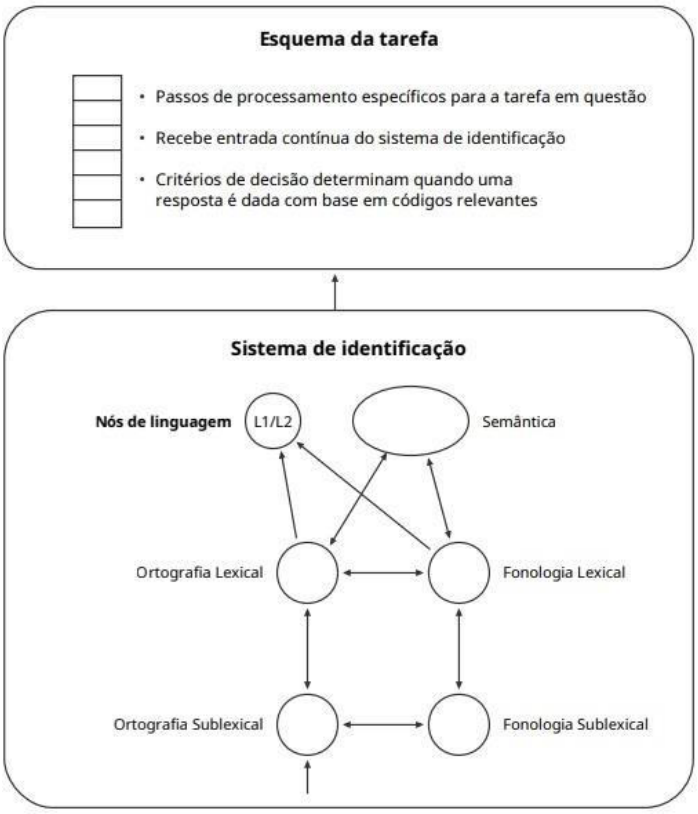
Diferentemente da análise apresentada no Quadro 4, em que foram selecionados pares lexicalmente semelhantes, os quais consideravam a facilitação cognata das palavras, o Quadro 5 busca observar o grau de proximidade ortográfica entre o estímulo em espanhol e o item semântico correspondente ao português utilizado na sequência do pré e pós-teste.

Conforme vemos no referido quadro, dos 32 pares lexicais, apenas 10 demonstraram

similaridade. Sendo *sirena*-sereia, *queso*-queijo, *diseño*-desenho, *zapato*-sapato, *bagaje*-bagagem, *varilla*-vareta, *vacía*-vazia com índice SO superior a 0,6, enquanto que os pares *zodíaco*-zodíaco, *kamikaze*-kamikaze, *adobo*-adobo apresentaram SO máximo de 1,00, estes cognatos demonstrando tanto a proximidade ortográfica quanto a representação semântica nas duas línguas. Os demais pares apresentaram valores inferiores a 0,6, enfatizando a não similaridade ortográfica.

Os resultados evidenciaram média geral de SO = 0,40, resultado significativamente inferior comparado à primeira análise de 0,72. Esse dado mostra que, embora a maior parte dos estímulos em espanhol apresentasse similaridade gráfica com o português, a atividade exigia maior atenção dos participantes ao processar a forma gráfica correspondente ao som, juntamente com a imagem visual com a representação semântica do som. Segundo Souza (2025), este reconhecimento lexical bilíngue ocorre de forma não seletiva, pois envolve ativação simultânea de representações ortográficas, fonológicas e semânticas das línguas em contato. A mencionada autora apresenta o Modelo BIA+ elaborado por Dijkstra; Van Heuven (2002), apresentado no Quadro 6:

Quadro 6. Modelo BIA+[18] em Souza (2025)



Fonte: Dijkstra; Van Heuven (2002 apud Souza, 2025, p. 27, tradução nossa)

Souza (2025) explica que a parte superior do Modelo representa o sistema de tarefas[19] do bilíngue, enquanto a parte posterior o sistema linguístico. O modelo busca explicitar os mecanismos de ativação prévios lexicais no sistema linguístico do aprendiz, Souza (2025) argumenta que o modelo:

> reconhece que a ativação fonológica pode ocorrer de forma direta (via representações lexicais), sublexical (por meio da conversão grafema-fonema) ou mediada pela semântica. Dessa forma, o modelo é capaz de explicar efeitos fonológicos no reconhecimento visual de palavras, incluindo interações interlinguísticas entre palavras fonologicamente semelhantes em diferentes línguas. (Souza, 2025, p. 26)

[18] O Modelo Bilíngue de Ativação Interativa (BIA), proposto por Van Heuven, Dijkstra e Grainger (1998), foi desenvolvido para explicar como os bilíngues reconhecem palavras durante a leitura. O modelo parte do princípio de que as línguas, materna e adicional, permanecem ativas simultaneamente, de modo que as palavras de ambas podem ser acessadas ao mesmo tempo. Posteriormente, Dijkstra e Van Heuven (2002) ampliaram essa proposta por meio do Modelo Bilíngue de Ativação Interativa Revisado (BIA+), que passou a incluir não apenas informações ortográficas, mas também aspectos fonológicos e semânticos. Além disso, o BIA+ possibilita uma explicação mais aprofundada sobre o processamento linguístico bilíngue e a interação entre as línguas no léxico mental, conforme Pickbrenner (2017).

[19] No Modelo BIA+, o sistema de tarefas refere-se aos mecanismos responsáveis pelo controle da atividade realizada, incluindo os objetivos da tarefa e as estratégias para produção da resposta adotadas pelo aprendiz. Dessa forma, o modelo reconhece que o processamento linguístico é influenciado não apenas pelo conhecimento das línguas, mas também pelas exigências específicas da tarefa executada.

Nesse sentido, o Modelo BIA+ ajuda a compreender como diferentes níveis de representação linguística podem atuar em conjunto durante a realização de uma tarefa.

Assim, os resultados apresentados pelo NIM, em relação ao índice de similaridade semântica apresentado das duas línguas, sugerem que o teste realizado pelos participantes não se restringiu à identificação ortográfica entre palavras semelhantes do português e do espanhol, mas envolveu a relação entre a percepção do som, a forma ortografia da palavra e a semântica.

2.5. Princípios da Natividade e Inteligibilidade

O ensino de pronúncia em LE é marcado pelo Princípio da Natividade e o Princípio da Inteligibilidade. Os princípios compartilham o enfoque de desenvolver a eficácia da pronúncia de aprendizes de LE, mas estabelecem diferentes olhares para o processo de desenvolvimento da linguagem.

O Princípio da Natividade objetiva que o aprendiz de LE atinja uma pronúncia semelhante a um nativo (Munro e Derwing, 2015), neste busca-se um falante que apresente uma habilidade linguística com padrões idênticos e homogêneos ao idioma que está em aprendizagem. Abrahamsson e Hyltenstam (2009) apresentam questões bem controvérsias sobre este princípio, demonstrando estudos que comprovam a dificuldade do aprendiz em atingir um nível de competência como um nativo. Os autores discorrem que quando o aprendiz inicia a aprendizagem em idade jovem, facilita para uma pronúncia mais semelhante à nativa, capacidade que dificulta quando se tratam de estudantes adultos, justamente por apresentarem uma habilidade linguística mais consolidada da LM. Embora a idade constitua uma variável relevante, sua influência não deve ser compreendida de maneira isolada, uma vez que o desenvolvimento fonético-fonológico também pode estar relacionado a fatores individuais, cognitivos, perceptivos e às experiências de aprendizagem.

Nesse sentido, a atenção direcionada às características específicas dos estímulos sonoros constitui um fator relevante para a aprendizagem fonética. Pederson e Guion-Anderson (2010), em um estudo experimental sobre treinamento fonético, verificaram que os participantes orientados a prestar atenção às consoantes apresentaram melhorias na percepção desses segmentos, o que reforça que a prática direcionada pode possibilitar uma melhora na aprendizagem de uma LE. Além disso, a experiência com a língua-alvo e as diferenças individuais entre os aprendizes também precisam ser consideradas. No sentido de compreender que os percursos de aprendizagem não são homogêneos e que diferentes condições podem contribuir para explicar as variações no desempenho dos estudantes.

No Princípio da Inteligibilidade, a proposta é a de que, no momento da comunicação, ambos os interlocutores sejam compreendidos, conforme observamos em Albuquerque e Becker (2021):

> [...] expandimos os nossos processos de compreensão, criamos rotas cognitivas para entender outras pessoas e, em contrapartida, para sermos compreendidos. Tal processo de tentativa mútua – falante e ouvinte – de intercompreensão constitui a busca pela inteligibilidade (Albuquerque; Becker, 2021, p. 235).

Neste, o foco é que o estudante adquira uma pronúncia que seja inteligível e compreensível na fala, mas que não obrigatoriamente, o aluno necessite apresentar marcas semelhantes à LE. Buske (2021, p. 30) argumenta que "para o princípio da inteligibilidade, o professor pode aceitar, então, medidas intermediárias de produção dos sons, ou seja, de um sistema em desenvolvimento, desde que tais formas já se façam inteligíveis". Munro e Derwing (2015) explicam sobre a relação entre inteligibilidade, compreensibilidade e sotaque:

> Embora inteligibilidade e compreensibilidade sejam mais importantes do que sotaque para as habilidades de comunicação dos aprendizes de línguas, não há uma relação hierárquica entre essas dimensões. Compreensibilidade e sotaque são parcialmente independentes da inteligibilidade, de modo que é possível ser completamente inteligível, mas algo difícil de entender. Além disso, um falante pode ser percebido como tendo um sotaque forte, e ainda assim ser fácil de entender e completamente inteligível (Munro; Derwing, 2015, p.380, tradução nossa[20]).

Conforme vemos, as autoras mostram que o sotaque do aprendiz, neste princípio é indiferente, desde que sua fala seja compreensível e inteligível. Desta forma, permite-se que o sotaque e as características da LM sejam preservadas, já que o foco é na compreensão.

Cabe salientar que a conceituação de inteligibilidade apresentada acima, refere-se a um sentido mais amplo, já que o princípio é caracterizado por duas perspectivas distintas: inteligibilidade local e global. Na primeira, a compreensão da comunicação é mais precisa, o ouvinte percebe todas as unidades relativamente pequenas de fala, como segmentos e palavras, e não há a necessidade de um contexto para assimilar as informações (Munro e Derwing, 2015).

Na inteligibilidade global, devemos considerar a seguinte situação: no contato entre falantes de diferentes línguas, é comum que ocorram 'falhas' na comunicação, por diferentes motivações, como incompreensão de palavras ou de expressões da LE, pelo nível de conhecimento do aprendiz em relação ao idioma em aprendizagem, pela entonação ou rapidez na fala do locutor, entre outros fatores. Apesar de que ocorram fatores que interfiram neste

[20] Texto original: *Although intelligibility and comprehensibility are more important than accentedness to language learners' communication skills, there is no hierarchical relationship among these dimensions. Comprehensibility and accentedness are partially independent of intelligibility, such that it is possible to be fully intelligible but somewhat difficult to understand. Furthermore, a speaker can be perceived to have a heavy accent, and yet be easy to understand and fully intelligible* (Munro; Derwing, 2015, p. 380).

diálogo, o discurso é compreensível aos falantes, pois os interlocutores associam o contexto linguístico aos seus conhecimentos prévios de língua, para compreensão da comunicação, nesse sentido, o contexto é essencial para a compreensão.

2.6. O ensino de pronúncia nas aulas de LE: práticas implícita e explícita

No que tange à aprendizagem do espanhol por brasileiros, Ribeiro *et al.* (2021) discorrem que a proximidade entre o português e o espanhol contribui para que os aprendizes tenham mais facilidade em compreender a LE, principalmente, no desenvolvimento das competências leitora e escrita. Porém, a mesma familiaridade entre as línguas pode favorecer na transferência de aspectos fonéticos-fonológicos da LM para a LE, principalmente quando o aluno não reconhece as diferenças fônicas dos sistemas linguísticos, o que pode acarretar em um contexto de comunicação não compreensível entre os falantes.

Nesta perspectiva, Celce-Murcia *et al.* (2010) enfatizam que um dos fatores que devem ser atentados nas aulas de LE é a relação da língua materna e da língua estrangeira do aprendiz, no que diz respeito ao nível de influência que a pronúncia da LM pode estabelecer na aprendizagem fonológica da LE, perspectiva que também é destacada por Alves e Lima Jr. (2021), que consideram importante observar o contexto de aprendizagem dos alunos para elaborar estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da fala.

Souza (2021) argumenta que a prática do ensino de pronúncia permite que o aluno tenha consciência dos aspectos fonético-fonológicos da LE, e isto é benéfico para a aprendizagem, pois ele consegue notar na sua própria fala quando pronuncia sentenças não pertencentes à LE.

A autora evidencia que "quanto maior a consciência fonológica na L2, maior é a facilidade do aprendiz em perceber e produzir a fala nessa L2" (2021, p. 157), em outras palavras, por meio da percepção e consciência fonética-fonológica da segunda língua, o aluno desenvolve melhor a oralidade da mesma. Alves e Zimmer (2005) apresentam que:

> É justamente na questão do processamento dos detalhes fonéticos/fonológicos da L2 que o conhecimento explícito parece também se mostrar de grande importância. No que diz respeito à aquisição do componente fonético-fonológico da L2, mais especificamente com relação à aquisição de segmentos da língua-alvo que não pertencem ao inventário fonêmico da L1. (Alves; Zimmer, 2005, p. 226)

A partir do exposto, vemos que o desenvolvimento da língua ocorre quando o aprendiz consegue discriminar os detalhes fonético-fonológicos presentes no *input* da LE, caso contrário, os padrões fonéticos da língua materna só serão reforçados e as produções da LE

continuarão sendo realizadas indevidamente. Este processamento indevido ocorre principalmente pelo pouco contato com o idioma, já que o aluno, muitas vezes, só recebe estímulos da LE em sala de aula, falta oportunidade para o estudante se expressar comunicativamente fora do contexto escolar.

No que se refere à prática implícita de pronúncia, Kury (2001, p. 415) atribui ao termo 'implícito' o seguinte significado: "que está envolvido, mas não expressado claramente, tácito", ou seja, significa algo que está presente, mas que não é evidenciado. Já para vocábulo 'explícito', Kury (2001, p. 331) caracteriza como: "manifesto, claro, preciso, perfeitamente expresso.". Nesta contraposição entre implícito e explícito, vemos no primeiro algo subentendido, e no segundo, algo exposto, que é explicado, esclarecido. O segundo caracteriza justamente o objetivo da prática de instrução explícita de pronúncia: explicar as características fônicas presentes na língua, neste caso, a língua estrangeira.

Se considerarmos um contexto de sala de aula, na prática o que tradicionalmente acontece é um ensino de pronúncia implícito, os alunos são expostos às características fônicas da língua-alvo através da fala do professor ou quando este utiliza recursos digitais, por meio de vídeos, músicas e áudios em LE (Kupske; Alves, 2017). Durante as atividades, os discentes podem perceber as diferenças de pronúncia dos sons da LE em relação à LM, mas muitas vezes, não é abordado de modo aprofundado sobre os aspectos fonético-fonológicos da LE.

Já num cenário escolar em que a prática explícita de pronúncia é evidenciada, os aspectos fonético-fonológicos são explorados com foco em sons específicos da LE, há uma maior atenção para as características da língua. Neste, os alunos passam a observar com mais cuidado os sons da LE, pois notam as características da língua-alvo e reconhecem a produção dos sons. Larsen-Freeman (2015) argumenta que, embora o desenvolvimento de uma LE ocorra, em parte, de maneira implícita, práticas de ensino que direcionam explicitamente a atenção dos aprendizes, sobretudo para as diferenças existentes entre as línguas, podem contribuir para tornar mais eficiente o processo de desenvolvimento da língua.

Alves e Lima Jr. (2021) afirmam que "apesar de o nome 'instrução explícita' parecer bastante claro a uma primeira vista, tal termo tem sido utilizado, na literatura da área, para dar conta de uma grande diversidade de estratégias pedagógicas". Os autores denominam o termo como "guarda-chuva", já que pode ser considerado em diversas práticas pedagógicas, além do ensino da pronúncia. Os mesmos mencionam Hulstijn (2005) que mostra um extremo sobre a percepção do que se resume a instrução explícita: de um extremo, como uma atividade que expõe as regras de um *input*, no caso do ensino de pronúncia, o objetivo seria destacar os

aspectos fonéticos-fonológicos da língua estrangeira. Em outro extremo, eles concordam que a prática não pode ser resumida à simples apresentação dos aspectos do que está sendo trabalhado, pois se deve considerar algo mais amplo, um ensino comunicativo, em que o aprender caminha juntamente com o exercitar.

Neste sentido, Zimmer e Alves (2006) também enfatizam que a instrução explícita deve ocorrer em um contexto comunicativo de ensino, em que o aluno tenha a oportunidade de discriminar auditivamente os estímulos linguísticos da LE, notar os aspectos linguísticos que fazem parte da língua e utilizar em contextos de fala.

Nesse ponto de vista, é importante destacar que, ao refletirmos sobre o ensino de pronúncia, consideramos uma prática consciente sobre a LE. Isso significa que se busca possibilitar ao discente o reconhecimento dos processos fonético-fonológicos existentes na língua estrangeira, especialmente aqueles que se diferenciam da língua materna, alinhados a práticas de oralidade que permitam a reflexão sobre o funcionamento da língua em aprendizagem. Além do mais, salientamos que o ensino dessa habilidade aqui enfatizado, não tem como foco a reprodução de uma pronúncia nativa. Para tanto, baseamo-nos em Munro e Derwing (2015), segundo os quais, para que a interação entre os falantes seja efetiva, a fala precisa ser inteligível no contexto comunicativo. Dessa forma, o aprendiz não precisa perder sua identidade linguística ou abandonar seu sotaque para comunicar-se em espanhol; o objetivo é que sua produção oral seja compreensível e que as sentenças da língua estrangeira sejam reconhecidas como amostras adequadas do idioma.

2.7. A relação entre a prática de Instrução Explícita e a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos

Na seção 2.3, apresentamos algumas considerações a respeito da instrução explícita, que para o ensino de pronúncia em LE deve ser pensada estrategicamente para facilitar o ensino/aprendizagem dos aspectos fonéticos-fonológicos da língua.

No que se refere à Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos[21], doravante (TSDC), trata-se de uma perspectiva baseada na Teoria do Caos, desenvolvida a partir da década de 1960. Essa teoria constitui um ramo das ciências exatas que destaca a importância da incerteza e da complexidade na compreensão de fenômenos naturais e sociais. Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado no mercado financeiro, em que as aplicações das ações sofrem mudanças continuamente e os resultados apresentados pelo sistema são totalmente imprevisíveis. A TSDC tem sido aplicada em diversas áreas do conhecimento, como meteorologia, biologia, medicina, economia, oceanografia, engenharia e educação (Lima Jr; Alves, 2019).

Lima Jr. e Alves (2019, p. 29, tradução nossa) argumentam que a TSDC compreende "a natureza e o comportamento dos Sistemas Dinâmicos, que são tipicamente complexos, dinâmicos, não lineares, auto-organizados, abertos, emergentes, às vezes caóticos e adaptativos[22]". A teoria busca explicar a dinamicidade da língua, visto que se caracteriza como um sistema complexo e que está sempre em adaptação. Os autores expõem que os sistemas além de dinâmicos são complexos pela diversidade de elementos que os compõem, essa complexidade não ocorre por si só, mas pela interação dos agentes no meio ambiente em que se encontram (Larsen-Freeman, 2015).

Kupske e Alves (2017) evidenciam que o termo "complexo", muitas vezes acaba sendo confundido com "complicado", estabelecendo assim, uma comparação equivocada entre as duas terminologias. Os autores sinalizam que um sistema complicado apresenta uma estrutura fixa e há dependência entre os elementos que o constituem. Em contrapartida, em um sistema complexo nem todos os componentes apresentam dependência uns dos outros, já que possuem estruturas não fixas, que podem ser reorganizadas. Para exemplificar cada um dos termos, os

[21]A Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos é um termo sinônimo da Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos ou Teoria da Complexidade, conforme Lima Júnior *et al*. (2024).

[22] Texto original: *the nature and behavior of Dynamic Systems, which are typically complex, dynamic, non-linear, self-organizing, open, emergent, sometimes chaotic, and adaptive*. (Lima Júnior; Alves, 2019, p. 29)

autores mencionados acima, utilizam o exemplo de um relógio para comparar a um sistema complicado, já que este objeto necessita de todas as peças para que ele possa funcionar. Ao contrário do sistema complexo, que pode ser exemplificado por um planejamento de aula, que por mais que o professor idealize uma prática pedagógica com a expectativa de uma boa aceitação dos alunos, nem sempre as atividades ocorrem da forma esperada, e a aula necessita ser replanejada a partir de novas metodologias para ser melhor aceita pelos discentes.

De acordo com Lima Júnior (2024), essa característica de imprevisibilidade está, muitas vezes, relacionada ao conceito de 'caos'. O autor explica que, no processo de aprendizagem, o aluno pode alcançar um estado chamado atrator, que é definido com uma condição de estabilidade, na qual determinados conhecimentos e comportamentos do aprendiz se consolidam. Nesse contexto, o caos representado por novos estímulos ou novas experiências, atua como um elemento desestabilizador desse estado de equilíbrio, favorecendo a emergência de novas reorganizações e, consequentemente, promovendo movimentos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Kupske e Alves (2017) criticam abordagens tradicionais de ensino de pronúncia que tendem a manter o aprendiz em uma 'zona de conforto' em relação ao funcionamento da língua. Para os autores, essas práticas precisam ser repensadas a partir de uma perspectiva dinâmica:

> Assim, devemos sempre nos preocupar, na verdade, com zonas de conforto que são deliberadamente implementadas por métodos lineares e puramente mecanicistas para o ensino de pronúncia. Esses métodos podem vir a ser combatidos considerando-se a possibilidade do uso da proposta de Celce-Murcia *et al*. (1996, 2010), já que essa, se guiada por uma concepção de desenvolvimento linguístico que ressalte o dinamismo e a integração dos componentes atuantes nesse processo, pode vir a ser capaz de fomentar uma desestruturação do sistema do aprendiz, possibilitando, também, solo fértil para a sua reestruturação, uma vez que o desenvolvimento linguístico estaria ancorado a partir deste constante tear entre (des) e (re) organizar e construir. (Kupske; Alves, 2017, p. 2781)

Salientamos que esta ancoragem de (des) e (re) organização, acontece tanto positivamente como negativamente em relação ao nível de proficiência do aluno. De Los Santos (2017) explica que, neste processo contínuo de desequilíbrio, organização, nova adaptação e equilíbrio, que desencadeiam o sistema complexo, pode ser exemplificado através de um aluno que possui alta proficiência em L2 (equilíbrio), mas que com o desuso da LE pode voltar a ter pouca proficiência (desequilíbrio), um processo dinâmico, que caracteriza o funcionamento da língua.

No que tange à relação entre a TSDC e a instrução explícita, ambas interagem principalmente por meio da complexidade da língua e a possibilidade de interação entre os

recursos pedagógicos utilizados nas práticas em sala de aula, os quais permitirão ao docente planejar uma variedade de práticas de oralidade que sejam acessíveis ao discente para melhor compreensão da língua.

Apesar de que na instrução explícita e na TSDC haja a perspectiva de adaptação de práticas de ensino para que ocorram mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, nem sempre esta compreensão ocorre de imediato. Conforme observamos em Lima Júnior (2024):

> [...] a interpretação da linguagem não é uma correspondência direta entre símbolos e significados, mas envolve inferências e associações não lineares. No desenvolvimento linguístico, em especial no processo de ensino-aprendizagem, isso significa que nem tudo o que é ensinado (o que seria como uma perturbação do sistema) será aprendido exatamente naquele momento e em sua completude. (Lima Júnior *et al.*, 2024, p. 6)

A não linearidade do sistema influencia este efeito não imediato da 'perturbação', que pode acontecer por vários fatores que são externos à sala de aula, como disponibilidade do estudante de contato com a LE, fatores psicológicos/emocionais, nível de proficiência da língua, entre outros.

Neste sentido, dispomos de um lado, uma prática planejada a partir das necessidades dos alunos, recursos que intencionam amenizar essas dificuldades e estratégias pedagógicas centradas no ensino de pronúncia; de outro lado, temos os alunos que são influenciados e influenciam as modificações do sistema, e os efeitos desta troca podem resultar positivamente, como também não haver nenhum resultado, o que caracteriza a complexidade da língua.

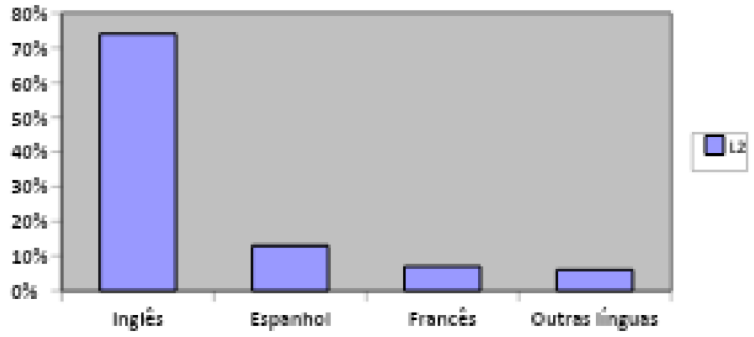
2.8. A Instrução Explícita em L2 em Thomson e Derwing (2014)[23]

Thomson e Derwing (2014) realizaram a análise de 75 estudos em que o ensino de pronúncia foi aplicado com a instrução explícita, destacando as principais etapas metodológicas e seus resultados.

Os autores indicam três elementos importantes para um estudo quantitativo ideal: (1) oferecer todos os detalhes sobre os participantes e procedimentos da pesquisa; (2) obter amostras grandes o suficiente para análises estatísticas; (3) possuir um grupo controle para analisar o resultado da instrução. A partir disso, refletem sobre as limitações das pesquisas, apresentam métodos favoráveis para a realização de estudos quantitativos e fazem sugestões aos pesquisadores para futuras instruções.

A seguir, sintetizamos os resultados apresentados no estudo de Thomson e Derwing (2014), e realizamos uma reflexão sobre as análises.

Gráfico 1. Estudos em L2



Fonte: a autora com base em Thomson e Derwing (2014)

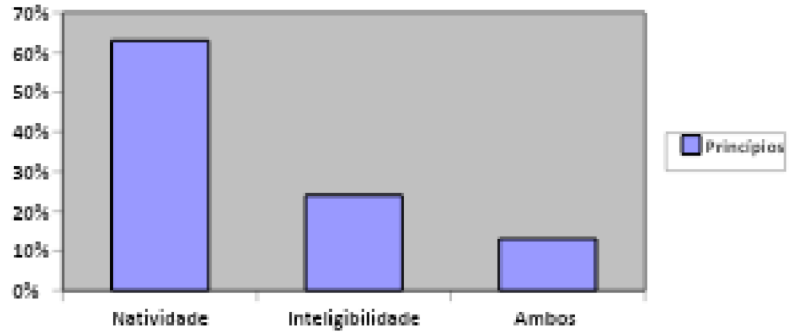
Thomson e Derwing (2014) apresentam as relações de estudos em L2, de acordo com as 75 pesquisas analisadas por eles. No Gráfico 1, observamos que 74% dos estudos examinaram o inglês como segunda língua, 13% o espanhol, 7% francês, e os 6% restantes se dedicaram à aprendizagem de árabe, holandês, japonês e mandarim.

Cabe salientar que todas as pesquisas selecionadas pelos autores foram escritas em inglês. Além disso, os participantes tinham L1 diferentes, porém estas não foram mencionadas.

[23] A escolha deste estudo justifica-se por sua contribuição à reflexão sobre aspectos metodológicos relevantes em pesquisas sobre instrução de pronúncia, servindo como aporte para reflexão sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Para maior detalhamento, ler o texto original.

Grande parte das pesquisas voltadas ao inglês como L2 foram realizadas com falantes estrangeiros, em países em que o inglês é a língua majoritária. Neste mesmo contexto, havia um estudo em que o espanhol era L2, e os demais em países de língua estrangeira.

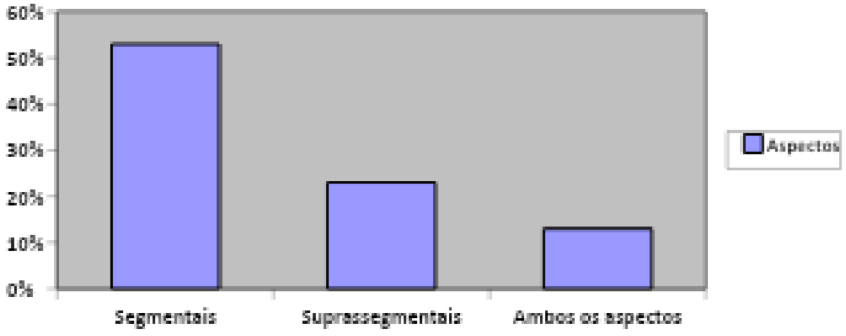
Gráfico 2. Paradigma Teórico



Fonte: a autora com base em Thomson e Derwing (2014)

No Gráfico 2, vemos que 63% dos estudos estavam alinhados ao Princípio da Natividade, 24% ao Princípio da Inteligibilidade, e 13% seguiam ambos os princípios. Os autores definiram esta separação de princípios, com base nos aspectos observados nas análises dos dados apresentados pelos pesquisadores, visto que grande parte dos estudos não assumiam uma postura teórica definida. Os pesquisadores priorizaram compreender a eficácia da instrução explícita, mas não a motivação para esta abordagem.

Gráfico 3. Escopo de treinamento

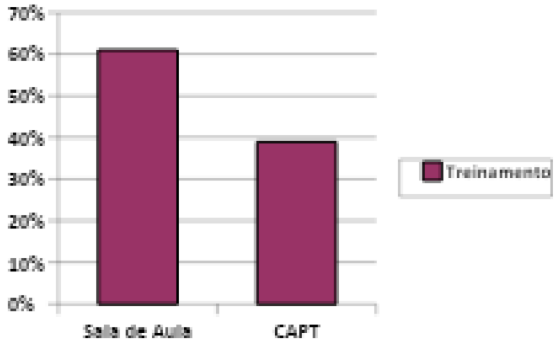


Fonte: a autora com base em Thomson e Derwing (2014)

No Gráfico 3, vemos que 53% dos estudos se concentraram em enfatizar os aspectos segmentais, como por exemplo, o /d/ intervocálico em espanhol; 23% em aspectos

suprassegmentais, como o tom da fala; e 13% em ambos os aspectos. Os resultados da pesquisa demonstraram que ambas as abordagens são benéficas para a aprendizagem dos alunos, mas destacam que a abordagem dos aspectos segmentais e suprassegmentais não podem ser apresentados isoladamente, devem estar ligados a uma prática comunicativa para desenvolver a inteligibilidade da fala.

Gráfico 4. Grupos de treinamento



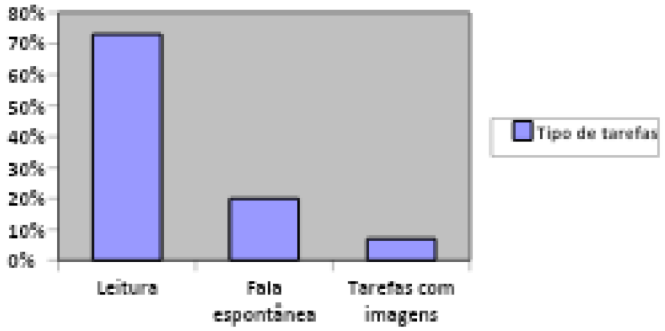
Fonte: a autora com base em Thomson e Derwing (2014)

Conforme observamos no Gráfico, 4, 61% dos estudos obtiveram instrução em sala de aula, enquanto que 39% por *Computer Assisted Pronunciation Teaching* (CAPT) em laboratórios de pesquisa. A maioria das pesquisas que tiveram as práticas em sala de aula adotaram a metodologia de Apresentação, Prática e Produção (PPP), e outras um ensino comunicativo de Celce-Murcia *et al.* (2010), porém a maioria delas não menciona de forma clara os métodos de instrução, o que dificulta para replicação das práticas. Segundo os pesquisadores, os estudos CAPT apresentavam mais detalhes, alguns empregaram um alto Treinamento Fonético de Variabilidade, com audições de diferentes contextos fonéticos e produzidos por vários locutores, outros forneciam áudios de falantes nativos da L2 para que os alunos imitassem e comparassem às suas próprias produções, e também houveram estudos que permitiam o treinamento da pronúncia em casa, por meio do uso das tecnologias.

Comparando ambas as abordagens de treinamento, e partindo das conclusões dos autores, os estudos CAPT mostraram-se relevantes na medida em que permitiam aos alunos um maior contato com a L2 por meio das tecnologias, por desenvolver uma autonomia no aprendizado. No entanto, a ênfase desses estudos em empregar a imitação supõe que o aluno necessita falar como um nativo, o que se distancia do Princípio da Inteligibilidade - o qual adotamos nesta tese. Dessa forma, consideramos que uma prática em sala de aula, em que não

se exclui a instrução do docente, em consonância com o uso das tecnologias para uma prática individualizada dos alunos e tomando como base o Princípio da Inteligibilidade, seria a mais adequada.

Gráfico 5. Natureza da avaliação



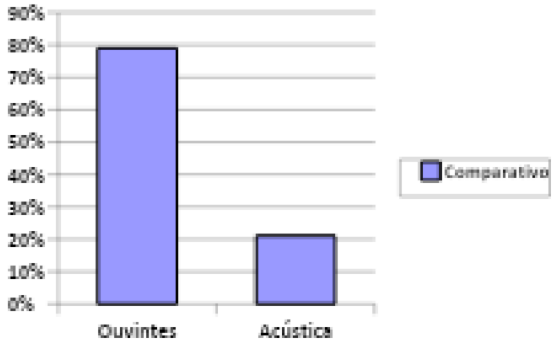
Fonte: a autora com base em Thomson e Derwing (2014)

O Gráfico 5 mostra a natureza das avaliações, as tarefas em leitura em voz alta foram empregadas em 73% dos estudos – deste total, a maioria das atividades foram abordadas em consonância com outras formas de avaliação[24], e 56% foram distribuídas exclusivamente nas seguintes tarefas: 24% em leitura de lista de palavras, 25% a leitura de frases ou parágrafos e 7% a combinação de lista de palavras e frases. Já as atividades de fala espontânea apareceram em 20% dos estudos, e 7% tratavam-se de tarefas com imagens.

Os autores analisam que atividades que envolvem leitura de palavras contribuem para verificar a pronúncia, mas são insuficientes para analisar a compreensibilidade da fala, diferentemente de tarefas com narrativas ilustradas e contextualizadas, que além da análise da pronúncia possibilitam uma percepção sobre a inteligibilidade e a compreensibilidade da produção oral.

[24] Thomson e Derwing (2014) mencionam a realização da tarefa de leitura associada à outras avaliações, mas não especificam quais seriam essas abordagens.

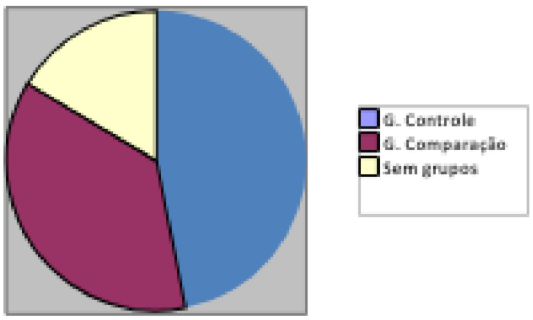
Gráfico 6. Medida de pronúncia



Fonte: a autora com base em Thomson e Derwing (2014)

O Gráfico 6 apresenta o método de análise sobre a medida de pronúncia encontrada nas pesquisas de instrução. Neste, observamos que 79% das pesquisas realizaram a análise por pares de ouvintes em L2, e 21% por medidas acústicas.

Gráfico 7. Grupos



Fonte: a autora com base em Thomson e Derwing (2014)

No que diz respeito aos grupos selecionados para a pesquisa, o Gráfico 7 mostra que 60% empregaram um grupo controle, dentre estes, 40% também tinham um grupo comparação – ou seja, desenvolviam diferentes treinamentos com dois ou mais grupos de alunos. 47% apresentaram um grupo comparação, mas não tinham um grupo controle, e 21% de todas pesquisas, não tinham nem grupo controle, nem grupo comparação.

Por fim, os autores mencionam que, embora a ausência de um grupo controle não seja metodologicamente ideal, há razões que justificam essa escolha em pesquisa de pronúncia em contextos de sala de aula. Segundo eles, numa sala de aula, quando apenas parte dos alunos recebem instrução, enquanto os demais não têm acesso a ela, pode haver uma percepção de

desigualdade no processo de ensino, o que suscita questões de natureza ética relacionadas à oferta equitativa de oportunidades de aprendizagem. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam a importância de um grupo controle, principalmente, quando as intervenções realizadas em sala de aula envolvem a aprendizagem geral da língua. Nesse caso, a comparação entre os grupos permite ao pesquisador analisar se eventuais avanços na pronúncia decorreram diretamente da instrução ou se foram resultado indireto do desenvolvimento de outros aspectos gerais da língua, sobretudo em pesquisas com iniciantes de L2.

Com base no estudo, percebemos uma controvérsia nas considerações dos autores acerca da utilização de grupo controle. Inicialmente, eles argumentam que para se configurar um estudo quantitativo ideal, deve haver um grupo controle; ao mesmo tempo, apresentam argumentos que justificam a não utilização desse grupo em determinadas pesquisas.

Nesse sentido, destacamos que o contexto de instrução em que a pesquisa é realizada deve ser levado em consideração. Em uma mesma sala de aula, por exemplo, na qual apenas parte dos alunos recebe determinada prática ou tem acesso a materiais e ferramentas voltadas ao aprimoramento da pronúncia, enquanto os demais são privados dessas oportunidades, pode-se, de fato, configurar uma situação de desigualdade no processo de ensino e aprendizagem, resultando questões de natureza ética. Entretanto, quando a investigação envolve dois ou mais grupos, constituídos em salas de aula distintas, nos quais todos os aprendizes têm acesso ao ensino dos aspectos gerais da L2, mas um dos grupos recebe, adicionalmente, uma prática com ênfase na pronúncia, não compreendemos como uma forma de exclusão ou privação de oportunidades de aprendizagem. Nesse caso, a distinção entre os grupos decorre do próprio delineamento da pesquisa e permite investigar os efeitos específicos da intervenção sobre o desenvolvimento da pronúncia.

Além dos dados apresentados acima, destacamos outros aspectos importantes no estudo de Thomson e Derwing (2014):

- 78% relataram o êxito do ensino de pronúncia para alunos adultos;
- Apenas 56% das pesquisas revelaram a idade dos participantes adultos, o restante tratavam-se de estudantes de graduação, pós-graduação ou funcionários de empresas, mas a maioria não abordou diferenças em relação às idades.

Os autores enfatizam que a instrução explícita de pronúncia precisa ser investigada com aprendizes de diferentes idades, já que nas pesquisas analisadas, a maioria tratava-se de jovens

adultos e/ou imigrantes.

No que diz respeito à duração da instrução, o que definia o tempo era a quantidade de aspectos fonético-fonológicos analisados e o número de recursos direcionados para o tempo de instrução. Os autores destacaram estudos em sala de aula que variavam de instruções entre 30min e 70h. Em pesquisas CAPT, o tempo de instrução geralmente era mais curto, podendo variar de 20min a 22h de instrução. Os resultados das pesquisas indicaram que houve uma melhora significativa na pronúncia dos estudantes em relação ao aspecto evidenciado nas instruções, o que representou 82% dos estudos – entre jovens e adultos, porém não ficou claro até que ponto esta melhora da pronúncia acarretava uma fala em L2 mais compreensível, já que apenas 9% dos resultados mostraram uma melhora na compreensibilidade e inteligibilidade na fala. Diante dos resultados, os autores sugerem que, para melhores resultados na compreensão da fala, as práticas de instrução devem ser de semanas ou até meses, e também, deve ocorrer pós-teste tardio para verificar a eficácia da instrução.

Além do mais, autores destacam a importância da análise qualitativa para evidenciar questões que a pesquisa quantitativa não tem acesso, como motivação dos informantes, a natureza de interação com a L2, entre outras influências sociais.

2.9. Instrução Explícita de pronúncia de sons do inglês em Lima Júnior (2008)

Nesta seção, evidenciamos o estudo de Lima Júnior (2008), que teve como objetivo explicitar a pronúncia de sons específicos do inglês, os quais alunos brasileiros demonstram maior dificuldade na produção.

No que diz respeito ao tipo de estudo, o autor o descreve como qualitativo, bem como o configura como uma pesquisa-ação, pois foi identificado um ‘problema’ e executada uma ação pedagógica em busca de solucioná-lo.

A pesquisa foi realizada num curso de idiomas de inglês com 28 participantes, na faixa etária de 11 a 13 anos de idade. Para a comparação dos efeitos de ensino explícito de pronúncia, foram selecionadas duas turmas, ambas do terceiro semestre. O autor explica que a escolha por turmas de terceiro semestre ocorreu com base nos objetos de conhecimento já adquiridos no primeiro e segundo semestre, e que seriam importantes para que eles realizassem o teste diagnóstico (pré-teste).

As turmas foram classificadas como Turma de controle e Turma de pesquisa, a primeira

tinha um total de 11 alunos, e não teve prática explícita de pronúncia do inglês, já a segunda possuía 17 integrantes, que receberam o ensino explícito dos sons. Lima Júnior (2008) explica que a diferença de participantes em cada grupo deu-se pela limitação de turmas no mesmo nível de aprendizado, sendo estas as únicas disponíveis. Dessa forma, a turma que tinha mais alunos, foi a escolhida para intervenção. Quanto à comparação dos resultados, as análises "foram baseadas em proporções percentuais, e não em valores absolutos" (p. 68). No Quadro 7, vemos os sons escolhidos por Lima Júnior (2008).

Quadro 7. Sons explicitados nas aulas de intervenção de Lima Júnior (2008)

Sons escolhidos	**Exemplos de possível quebra de comunicação**
[θ] e [ð]	*think* [θɪnk], *third* [θɜrd] e *three* [θriː] podem soar *sink* [sɪnk], *turd* [tɜrd] e *free* [friː] *ou tree* [triː]
[h] e [r]	*hair* [heər], *red* [red] e *round* [raʊnd] podem soar *air* [eər], *head* [hed] e *hound* [haʊnd]
-ed final	pode causar dificuldade em se expressar no passado.
[z] e [s]	*eyes* [aɪz], *laws* [lɔːz] e *ones* [wʌnz] podem soar *ice* [aɪs], *loss* [lɔːs] e *once* [wʌns]
[iː]	*heat* [hiːt], *beat* [biːt] e *leave* [liːv] podem soar *hit* [hɪt], *bit* [bɪt] e *live* [lɪv]
[æ]	*bad* [bæd], *pan* [pæn] e *sat* [sæt] podem soar *bed* [bed], *pen* [pen] e *set* [set]
[uː]	*fool* [fuːɬ], *pool* [puːɬ] e *stewed* [stuːd] podem soar *full* [fʊɬ], *pull* [pʊɬ] e *stood* [stʊd]
[p^h], [t^h] e [k^h] iniciais	*pad* [p^hæd], *tent* [t^hent] e *come* [k^hʌm] podem soar *bad* [bæd], *dent* [dent] e *gum* [gʌm]

Fonte: (Lima Júnior, 2008, p. 93)

As práticas de intervenção foram planejadas após a aplicação do pré-teste, que teve como tarefa a leitura de palavras e frases com 21 sons do inglês, que estudantes brasileiros têm dificuldade – com base na literatura utilizada pelo autor. A partir dos resultados de pré-teste, foram selecionados 08 dos 21 sons contrastivos para serem tratados nas aulas de intervenção, presentes no Quadro 7, com seus respectivos exemplos de interferências na comunicação, visto que foram os que apresentavam maior dificuldade na pronúncia dos participantes.

Desta forma, os instrumentos de coleta de dados foram gravações, entrevistas e observações de aulas. O estudo passou por três etapas: pré-teste (agosto de 2007), pós-teste (novembro de 2007), e pós-teste tardio (outubro de 2008). Tanto as entrevistas como as observações ocorreram somente com a Turma de pesquisa. As entrevistas, que serviam para justificar os resultados de pré e pós-teste, tinham a finalidade de verificar perfil dos estudantes,

questionando sobre o interesse pelo inglês e o tempo de dedicação para a disciplina fora de sala de aula, e após as instruções objetivavam perceber se as práticas foram eficientes para a aprendizagem da pronúncia do idioma. Nas observações, o pesquisador acompanhava as aulas ministradas pelo professor regente da turma que recebeu instrução, para familiarizar-se com os alunos, mas não interferia nas aulas. As gravações ocorreram com ambos os grupos, no pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio.

Durante a intervenção, as turmas tinham aula com o professor regente de inglês, e os 15 minutos restantes para a finalização da aula eram disponibilizados ao professor-pesquisador para o ensino explícito, totalizando 16 intervenções no semestre. A carga horária total do curso de inglês era de 56 horas, destas 4 horas resultaram na intervenção. O autor explica que seu objetivo foi demonstrar na prática que, apesar da carga horária limitada destinada às aulas de LE, o ensino de pronúncia pode ser integrado às práticas pedagógicas. Nesse sentido, afirma que "este estudo procurou investigar as consequências de pequenos momentos de instrução explícita sobre a pronúncia que poderiam ser encaixados na agenda didática de professores" (p. 95).

Conforme mencionado anteriormente, foram tratados 08 contrastes de sons do inglês, durante as 16 sessões de intervenção. Cada som foi explicitado em duas sessões, ou seja, explicitados por 30 minutos. O estudo não mostrou os planejamentos e procedimentos das aulas, mas o autor explica que, geralmente, as aulas de intervenção iniciavam com exercícios de percepção do som, para então, exercícios de produção, bem como utilizavam dicionários para observar a transcrição fonética das palavras, a fim de perceber a não relação do inglês em relação à pronúncia e ortografia. Também eram promovidas atividades com práticas comunicativas, comparativas de pares mínimos de palavras, transcrição fonética de palavras, entre outras. Na Tabela 1, apresentamos os resultados de pré-teste e pós-teste, de Lima Júnior (2008).

Tabela 1. Comparação da ocorrência de erros em sons do inglês da Turma de controle e Turma de pesquisa de Lima Júnior (2008)[25]

Som	Porcentagem da ocorrência de erro na turma de controle no teste diagnóstico (11 participantes)	Porcentagem da ocorrência de erro na turma de controle no pós-teste imediato (11 participantes)	Porcentagem da ocorrência de erro na turma com intervenção no teste diagnóstico (17 participantes)	Porcentagem da ocorrência de erro na turma com intervenção no pós-teste imediato (17 participantes)
1. [pʰ], [tʰ] e [kʰ]	82%	**83%**	80%	**81%**
2. [t] [d]	45% 0%	**36%** **0%**	34% 0%	**44%** **2%**
3. [tʃ] e [dʒ]	18%	**16%**	9%	**15%**
4. [θ] e [ð]	84%	**81%**	98%	**55%**
5. [ɬ] pós-vocálico	87%	**87%**	100%	**73%**
6. [ɽ] retroflexo	39%	**30%**	19%	**13%**
7. grupos consonantais em início de palavras	9%	**12%**	2%	**0%**
8. [m], [n] e [ŋ] em final de palavras	0%	**0%**	0%	**0%**
9. [ŋ]	100%	**100%**	100%	**100%**
10. [h]	24%	**15%**	18%	**6%**
11. [z] e [s]	100%	**100%**	100%	**99%**
12. [t], [d] e [ɪd], no *-ed* final	91%	**89%**	90%	**65%**
13. [j] e [w]	0%	**4%**	0%	**0%**
14. Oclusivas	3%	**0%**	2%	**0%**
16. [iː] [ɪ]	86% 18%	**77%** **9%**	81% 12%	**63%** **12%**
17. [uːɬ] [uː] [ʊ]	3% 95% 0%	**6%** **95%** **0%**	4% 94% 0%	**2%** **68%** **4%**
18. [æ] [e]	100% 0%	**95%** **0%**	100% 0%	**71%** **4%**
19. [æ] (para [aː])	0%	**0%**	0%	**0%**
20. [ə]	68%	**63%**	71%	**64%**
21. [ʌ]	45%	**41%**	26%	**38%**

Fonte: (Lima Júnior, 2008, p. 106)

Conforme observamos na Tabela 1, todos os sons abordados no teste diagnóstico foram repetidos no pós-teste, os aspectos fônicos sombreados: 4, 5, 6, 10, 11, 12, 16, 17 e 18 são os

[25] Para observar a análise completa, ler Lima Júnior (2008).

que foram desenvolvidos nas práticas de intervenção com a Turma de pesquisa.

Vemos que os sons interdentais [θ] e [ð] tiveram uma redução de 84% para 81% no grupo controle, e de 98% para 55% com a turma de pesquisa, indicando, uma melhora expressiva de 43% após a instrução. Os sons [ɫ] pós-vocálico – de 100% para 73%; [t], [d] e [ɪd] no *-ed* final - de 90% para 65%; e [æ] – de 100% para 71%, também revelaram uma diminuição significante após a intervenção. Nestes, o grupo que não recebeu a instrução explícita, os resultados também diminuíram, variando de 2% a 5%. A Tabela 2 mostra os resultados do pós-teste tardio.

Tabela 2. Comparação dos resultados de pós-teste imediato e pós-teste tardio do estudo de Lima Júnior (2008)

Som	**Porcentagem da ocorrência de erro na turma de controle no pós-teste imediato** (11 participantes)	**Porcentagem da ocorrência de erro na turma de controle no pós-teste *a posteriori*** (11 participantes)	**Porcentagem da ocorrência de erro na turma com intervenção no pós-teste imediato** (17 participantes)	**Porcentagem da ocorrência de erro na turma com intervenção no pós-teste *a posteriori*** (17 participantes)
1. [p], [t] e [k]	83%	**82%**	81%	**75%**
2. [t] [d]	36% 0%	**41%** **3%**	44% 2%	**21%** **0%**
3. [tʃ] e [dʒ]	16%	**13%**	15%	**8%**
4. [θ] e [ð]	81%	**72%**	55%	**48%**
5. [ɫ] pós-vocálico	87%	**78%**	73%	**59%**
6. [ɽ] retroflexo	30%	**32%**	13%	**12%**
8. [m], [n] e [ŋ] em final de palavras	0%	**0%**	0%	**0%**
9. [ŋ]	100%	**100%**	100%	**100%**
10. [h]	15%	**15%**	6%	**6%**
11. [z] e [s]	100%	**100%**	99%	**100%**
12. [t], [d] e [ɪd], no *-ed* final	89%	**90%**	65%	**61%**
13. [j] e [w]	4%	**0%**	0%	**0%**
14. Oclusivas	0%	**0%**	0%	**0%**
16. [iː] [ɪ]	77% 9%	**82%** **5%**	63% 12%	**68%** **12%**
17. [uːɫ] [uː] [ʊ]	6% 95% 0%	**3%** **100%** **0%**	2% 68% 4%	**0%** **68%** **4%**
18. [æ] [e]	95% 0%	**95%** **0%**	71% 4%	**79%** **0%**
19. [æ] (para [aː])	0%	**0%**	0%	**0%**
20. [ə]	63%	**62%**	64%	**54%**

Fonte: (Lima Júnior. 2008, p. 115)

A Tabela 2 demonstra a comparação dos pós-testes realizados com as turmas, o

imediato ocorreu logo após a última instrução, e o *posteriori* foi realizado 11 meses após as instruções.

Dentre os sons destacados na Tabela 2, os interdentais [θ] e [ð] sofreram redução de 9% na turma controle e de 7% na turma com instrução. O [t̬] pós-vocálico também diminuiu 7% na turma sem intervenção e 14% no grupo de pesquisa. Os sons [t], [d] e [ɪd] no *-ed* final representaram um aumento de 1% para o grupo controle, e uma redução de 4% no outro grupo. Em relação ao aspecto fônico [æ], o mesmo não demonstrou diferença percentual no grupo controle, no entanto, apresentou um aumento de 8% de erros no grupo de pesquisa. Lima Júnior analisa que "[...] os dados acima mostram é que, mesmo sem terem aulas explícitas de pronúncia, os participantes da turma que teve as intervenções continuaram progredindo na área fonético-fonológica mais do que os da turma de controle" (2008, p. 117).

Na presente citação, o autor conclui que os participantes apresentaram evolução quanto à produção dos sons do inglês, mesmo sem prática explícita de pronúncia para a realização do pós-teste tardio. Visto que as instruções se encerraram na aplicação do pós-teste imediato.

A partir dos expostos, justificamos que a análise do estudo de Lima Júnior (2008) evidencia a efetividade da instrução explícita da pronúncia no ensino de língua estrangeira, mesmo quando aplicada em períodos curtos e com carga horária reduzida. Os dados revelaram que os alunos expostos às práticas de percepção e produção de sons apresentaram avanços significativos, tanto no pós-teste imediato como no pós-teste tardio, em comparação com o grupo controle. Embora o estudo tenha como foco a língua inglesa, sua relevância para a presente pesquisa justifica-se pelo formato metodológico semelhante, pela natureza aplicada da proposta em contexto de sala de aula, pelo tempo que o pesquisador permaneceu com a instrução na escola, e pela escolha de participantes brasileiros.

2.10. A Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos em De Los Santos (2023)

Nesta seção, descrevemos o estudo de De Los Santos (2023), que tem como enfoque o papel da atenção seletiva por meio de diferentes tarefas de produção oral, a fim de discutir o desenvolvimento das competências comunicativas de L2 (padrões acústicos de altura/F1, anterioridade/posterioridade/F2 e duração vocálica) ancorado na Teoria de Sistemas Dinâmicos Complexos[26], bem como na instrução explícita de pronúncia das vogais do espanhol[27].

A mencionada autora realiza a pesquisa com 12 falantes bilíngues (Grupo Experimental), de L1 o Português Brasileiro (PB) e L2 o espanhol, e também, com 12 falantes monolíngues brasileiros (Grupo Controle), todos os participantes eram moradores das cidades de Rio Grande e Pelotas, localizadas na região Sul do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi dividida em dois tipos de análises: de produto (estudo transversal) e de processo (estudo longitudinal). O estudo transversal contou com 24 participantes, sendo 12 do Grupo Experimental e 12 do Grupo Controle, e o longitudinal com 1 participante[28].

Para o estudo transversal, foi realizado o mapeamento acústico dos Grupos Experimental e Grupo Controle, a fins de comparação. Em relação ao estudo longitudinal, ocorreu o mapeamento acústico de uma participante bilíngue. As coletas do estudo longitudinal foram realizadas semanalmente, no período de quatro meses, para esta, também foram abordadas práticas de instrução explícita fonética/fonológica em L2, com duração de 45min-1 hora por intervenção, por um período de seis semanas.

Na realização das coletas dos estudos transversal e longitudinal foram empregados três tipos de tarefas de produção oral: uma produção de 'Nuvem de Palavras' – a partir de um filme silencioso, as participantes deveriam realizar uma descrição oral de até 10min sobre o assistido, incluindo na descrição, de 10 a 14 palavras[29] que continham as vogais do estudo. Também,

[26] Nosso objetivo é mostrar como o estudo aborda o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de L2 à luz da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. Desse modo, chamaremos a atenção para esta abordagem. Para observar a análise completa realizada no estudo, ler De Los Santos (2023).

[27] Apesar de a instrução explícita da pronúncia em línguas estrangeiras ser um campo amplamente discutido, a maioria das pesquisas são voltadas para o ensino do inglês. Outra observação é que a maior parte dos estudos possui caráter teórico e indicam o 'como' aplicar a instrução, sem demonstrar os efeitos de seu desenvolvimento em sala de aula. Em contrapartida, pesquisas que mostrem os resultados a partir da 'prática' da instrução, principalmente do ensino de espanhol como LE, são desconhecidas. Nesse sentido, mesmo que esta investigação tenha utilizado como referência a tese de De Los Santos (2023), voltada para o ensino da pronúncia de vogais, e não de consoantes, como o presente estudo, justificamos sua escolha por tratar de uma das poucas pesquisas relacionadas ao espanhol que evidencia os resultados da instrução explícita na prática.

[28] Em De Los Santos (2023), vemos que as práticas de instrução explícita foram desenvolvidas somente com a participante do estudo longitudinal. Os grupos Experimental e Controle não receberam instrução.

[29] De Los Santos (2023) explica que a variação de palavras propostas ao grupo controle e grupo experimental

tarefa de Leitura de Texto e Leitura de Frases-Veículo, com a estrutura: 'Digo X bem', em que o X tratava-se da palavra-alvo.

A análise de produto tinha por objetivo verificar o resultado final do papel da atenção seletiva em diferentes tarefas em L1 e L2; os resultados totalizaram 1.745 dados vocálicos, sendo 655 produções do Grupo Controle; 653 produções do Grupo Experimental em L1; e 437 produções do Grupo Experimental em L2.

Para analisar os resultados, a autora realizou a comparação dos dados com o estudo de Santos e Rauber (2014), que investiga a fala monolíngue de Espanhol uruguaio (Montevidéu), numa tarefa em leitura de frases-veículo. A seguir, destacamos alguns pontos relevantes sobre os resultados da análise de cada um dos grupos:

(I) Grupo Controle (L1)

No que diz respeito às tarefas e a comparação entre os dados de grupos de monolíngues de Espanhol e monolíngues do PB, as vogais (/i, e, ɔ, u/) apresentaram maior duração na produção dos monolíngues PB na Tarefa de Leitura de Texto, o mesmo ocorreu com as vogais /ɛ, a, o/ na Tarefa 'Nuvem de Palavras'. A autora explica que esta produção mais longa das vogais deve-se ao tipo de tarefa, mais espontânea, ao contrário da Tarefa de Leitura de Frase-Veículo que se caracteriza por ser mais mecânica.

(II) Grupo Experimental (L1)

Neste, a comparação ocorreu entre o Grupo Experimental na L1 e o Grupo Controle PB, em relação à altura vocálica, houve diferença nas vogais dos dois grupos. O Grupo Experimental produz as vogais /i, e, ɛ, a/ mais anteriores, e /ɔ, o, u/ mais posteriores, nas Tarefas de Leitura de Frase-Veículo e Tarefa de Leitura de Texto. Na Tarefa 'Nuvem de Palavras', todas as vogais do PB foram produzidas com maior duração vocálica pelo Grupo Experimental em relação ao Grupo Controle. A autora explica que esta variação demonstrada pelos bilíngues caracteriza-se como um processo de tentativa de distinguir os subsistemas do português e o espanhol.

ocorreu por conta do sistema vocálico do português e o espanhol. O primeiro conta com um sistema de sete vogais, enquanto o segundo, cinco. Dessa forma, as tarefas em L1 tinham o total de 21 palavras (14 pré-selecionadas, sendo 2 para cada vogal do português e 7 distratoras). As tarefas de L2 contavam com 15 palavras (10 pré-selecionadas, sendo 2 para cada vogal do espanhol e 5 distratoras).

(III) Grupo Experimental (L2)

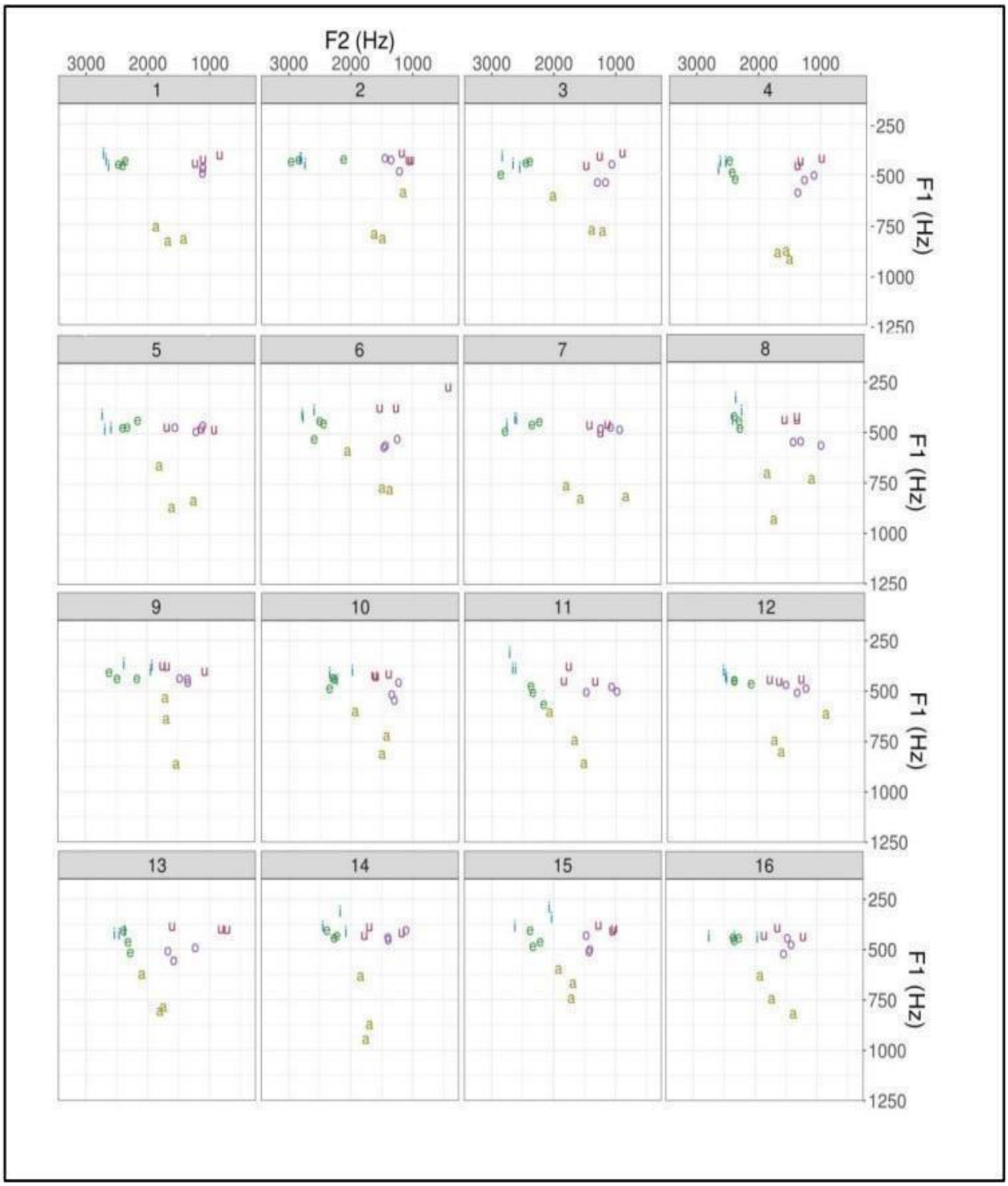
Destacamos o comportamento das vogais em diferentes tarefas. Na ‘Nuvem de Palavras’, as vogais /i, a/ revelaram-se mais altas, já na Tarefa de Leitura de Frase-Veículo, as vogais médias /e, o/ também se apresentaram altas, na Tarefa de Leitura de Texto, foi a vogal /u/ que se destacou nesta mesma posição. De Los Santos (2023) descreve esta movimentação:

> [...] essa variabilidade observada nos dados em L2 corresponde a um comportamento caótico, ou seja, as aprendizes estão experimentando novos padrões acústico-articulatórios em L2 (ainda que apresentem nível intermediário-avançado). Tal processo está em consonância com os postulados da TSDC, principalmente de que sistemas em desenvolvimento apresentam grande variabilidade (De Los Santos, 2023, p. 111).

No que diz respeito à análise de processo (estudo longitudinal) foram realizadas as tarefas de Leitura de Frase-Veículo e ‘Nuvem de Palavras’, a autora optou por retirar a tarefa Leitura de Texto para que as coletas não se tornassem cansativas à participante. Já que neste período, além da realização e coleta das tarefas (que foram modificadas ao longo das semanas – novos filmes e novas palavras distratoras), também ocorreram práticas de instrução explícita.

De Los Santos (2023, p. 176) apresenta na Figura 1: “Plotagem do Espanhol (L2 – por coleta) – Tarefa de Leitura de Frase-Veículo”, as movimentações das produções das vogais ao longo das 16 coletas do estudo longitudinal:

Figura 1. “Plotagem do Espanhol (L2 – por coleta) – Tarefa de Leitura de Frase-Veículo”



Fonte: (De Los Santos, 2023, p. 176)

A autora explica que, na Coleta 1, os espaços acústicos das vogais estão menos dispersos, ainda assim ocupando espaços acústicos diferentes, apesar de que as vogais médias (/e/ e /o/) apresentam-se muito próximas às vogais altas (/i/ e /u/). Em relação às vogais /a, i, u/ são as que apresentam maiores movimentações ao longo das coletas, principalmente em 1, 2 e

7. No período em que ocorreram as práticas de instrução explícita de espanhol e houve um maior contato da bilíngue com a L2, foi o momento que ocorreu maior estabilidade nos pontos das vogais, o que pode ser visto entre as coletas 6 e 11. De Los Santos (2023, p. 177) enfatiza que:

> Após o período de instrução (Coleta 12), o subsistema de L2, até então mais centralizado, passa a apresentar, novamente, pouca dissimilaridade entre as vogais médias (/e, o/) e as vogais altas (/i, u/), além de uma altura mais elevada em relação ao estado inicial. (De Los Santos, 2023, p. 177)

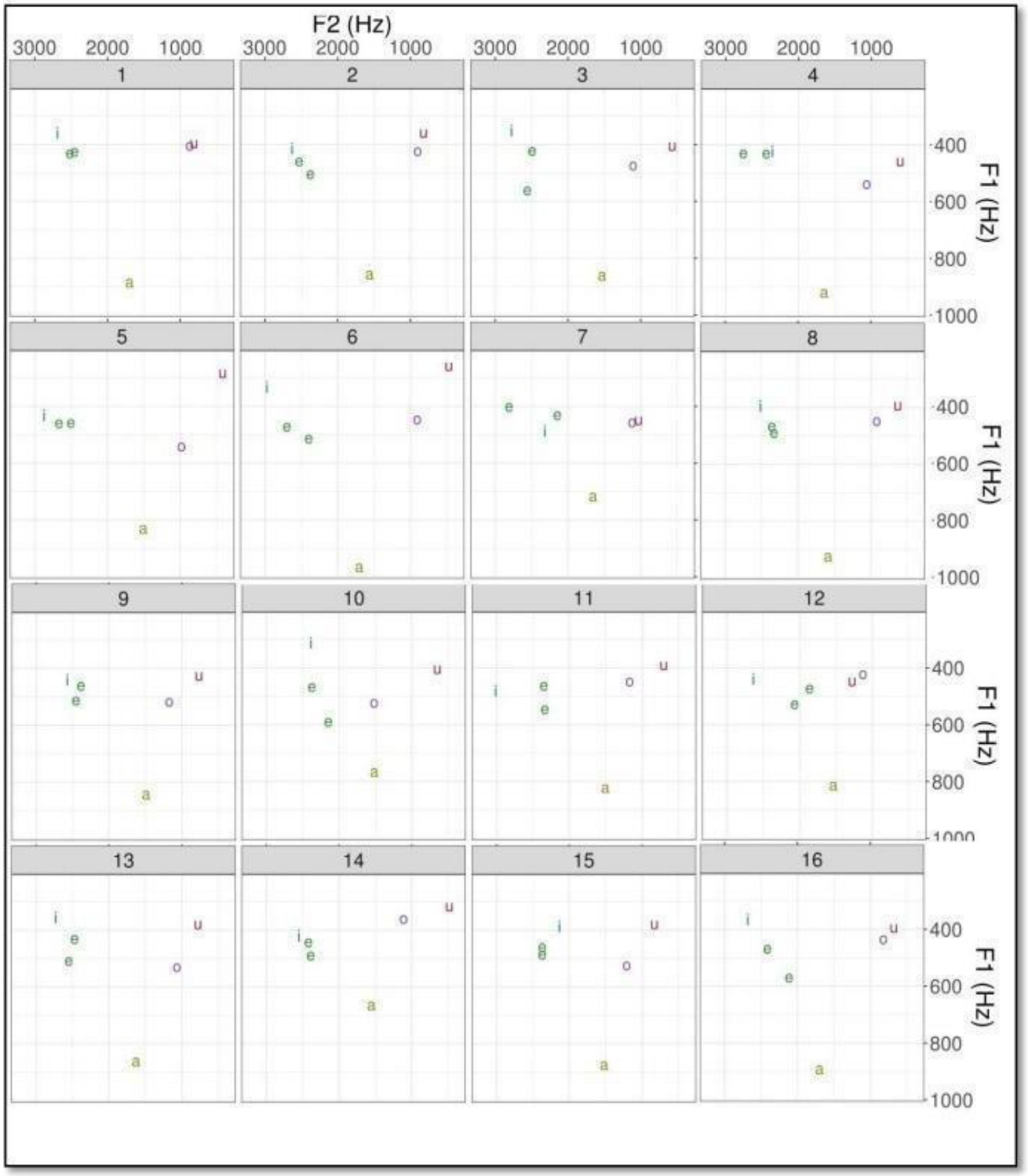
Ou seja, a estabilidade estabelecida no subsistema de L2 da bilíngue durante as práticas sofreu variação após este período, acarretando a estabilidade/instabilidade, movimentação que percorreu até a Coleta 16. De acordo com a autora, este processo dinâmico das produções, de constante equilíbrio e desequilíbrio é intrínseco ao sistema da língua, além de ser um indicativo de mudança a um novo padrão de subsistema, estimulado pela instrução.

No que tange ao tipo de tarefa 'Leitura de Frase-Veículo', embora seja considerada uma proposta mecanicista, em relação a outras práticas orais, como 'Nuvem de Palavras', que representa uma prática mais espontânea na fala, a Leitura de Frase-Veículo permite um melhor domínio sobre o alvo da pesquisa. No estudo, esta tarefa foi realizada nas 16 semanas de coletas, variando apenas as palavras distratoras. A repetição da atividade pode ter facilitado para que a bilíngue a memorizasse e realizasse a leitura mais rapidamente do que o normal, o que é possível ter contribuído para a menor imprecisão dos padrões das vogais.[30] Além disso, o fato de uma vez na semana haver coleta, pode ter influenciado na motivação e no engajamento da bilíngue para a realização das tarefas, ou seja, são fatores que contribuem para a movimentação do sistema.

A seguir, mostramos a plotagem das vogais, evidenciados por De Los Santos (2023, p. 186) na Figura 2: "Plotagem do Espanhol (L2 - por coleta) - Tarefa 'Nuvem de Palavras'".

[30]Segundo Alves e Lima Jr. (2021), é importante que as tarefas realizadas nas fases de pré-testagem e pós-teste sejam as mesmas, pois possibilita uma comparação entre as etapas da pesquisa: pré-teste, instrução e pós-teste, assim como uma avaliação mais precisa dos resultados.

Figura 2. “Plotagem do Espanhol (L2 - por coleta) - Tarefa ‘Nuvem de Palavras’”



Fonte: De Los Santos, 2023, p. 186)

Os resultados mostram a variação na produção das vogais, na Coleta 1, a vogal média /o/ e a vogal alta /u/ apresentaram valores muito próximos durante a realização, movimentação que se modifica entre as Coletas 2 a 5. Vemos que, da Coleta 6 a 11, período em que ocorreram as práticas de instrução explícita, as vogais ocuparam um maior espaçamento acústico e

diferenciação entre elas na produção, principalmente na Coleta 16. Entre as vogais, destaca-se a central /a/, que apresentou maiores variações de sobe e desce ao longo das coletas.

Conforme observamos, os resultados das tarefas, Leitura de Frase-Veículo e 'Nuvem de Palavras', apresentados na análise de processo, permitiram observar o processo dinâmico e contínuo do desenvolvimento linguístico da participante.

A partir do estudo, vemos que os resultados da pesquisa de De Los Santos (2023), à luz da Teoria de Sistemas Dinâmicos Complexos, demonstram que o comportamento dos padrões acústico-articulatórios das vogais não é estático, mas dinâmico, adaptativo e influenciado por fatores internos e externos aos participantes bilíngues, como, por exemplo, engajamento, conhecimentos em relação à L2 e as práticas de instrução explícita.

Um sistema adaptativo está em constante auto-organização, através das diferentes tarefas de produção oral, os aprendizes foram motivados a desempenhar suas competências comunicativas em L2. Dessa forma, tiveram que buscar por novos padrões de equilíbrio para desenvolver os estímulos em que foram expostos. O mesmo ocorreu no período em que foram abordadas as práticas de instrução explícita. A participante demonstrou uma fase de estabilidade nos padrões vocálicos durante as instruções, demonstrando uma adaptação ao subsistema, porém esta fase modificou-se à medida em que se encerraram as instruções, ocasionando uma instabilidade no subsistema, e novamente uma reorganização.

Desse modo, vemos que a TSDC representa a variabilidade do sistema linguístico, esta movimentação de (des)reorganização ocorre, pois o processo de desenvolvimento linguístico caracteriza-se por sua complexidade.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Na seção 3.1, expomos os objetivos e as questões norteadoras do estudo. Na seção 3.2, descrevemos o tipo de pesquisa e, na seção 3.3, apresentamos os participantes, bem como a divisão entre os grupos Controle e Experimental, na 3.3.1. Em 3.4 definimos os grafemas investigados. Na seção 3.5, descrevemos o instrumento da pesquisa, como também explicitamos o teste de percepção em 3.5.1. Na seção 3.6, apresentamos os procedimentos de aplicação nas coletas de pré-teste e pós-teste. As práticas de instrução explícita e de intervenção pedagógica são detalhadas nas seções 3.7 e 3.8, respectivamente. Nas seções 3.9, 3.9.1, 3.9.2, 3.9.3, 3.9.4 e 3.9.5, evidenciamos os materiais didáticos utilizados ao longo da pesquisa. Por fim, na seção 3.10. revelamos os procedimentos de coleta do pré-teste.

3.1. Objetivos e Questões Norteadoras

O objetivo geral do estudo é verificar se a instrução explícita da percepção de pronúncia dos aspectos consonantais do espanhol e a prática de atividades de compreensão auditiva contribuem para o desenvolvimento da percepção dos sons da língua na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros.

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

a) Observar se práticas pedagógicas com foco nos sons do espanhol (Grupo Experimental) possibilitam um maior desenvolvimento das habilidades de percepção dos sons da LE através da instrução explícita;
b) Verificar se as práticas com uso de recursos auditivos sem foco específico nos sons do espanhol (Grupo Controle) contribuem para o aprimoramento do conhecimento dos discentes, no que tange à percepção dos sons do espanhol na intervenção pedagógica;
c) Observar e comparar em dois momentos diferentes de coleta (pré-teste e pós-teste) se a abordagem da instrução explícita dos aspectos fonético-fonológicos dos sons consonantais do espanhol, no Grupo Controle e o Grupo Experimental, é eficiente para o aprimoramento da percepção dos sons alvos do estudo na aprendizagem do espanhol LE;
d) Verificar se os grafemas <b> ou <v> impactam na chance de acerto na identificação dos sons consonantais do espanhol por aprendizes brasileiros de espanhol como língua

estrangeira;

e) Investigar se os grafemas <s> e <z> influenciam na chance de acerto na identificação dos sons consonantais do espanhol por aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira;
f) Analisar a relação entre a frequência de contato informal com a língua espanhola e o desempenho na identificação dos sons consonantais do espanhol por aprendizes brasileiros;
g) Verificar se a formação formal em espanhol no ensino fundamental e a aprendizagem em aplicativos contribuem para o desempenho dos aprendizes no que diz respeito à percepção dos sons consonantais do espanhol.

Com o propósito de alcançar o objetivo geral e os específicos, buscamos responder às seguintes questões norteadoras:

i. A instrução explícita aplicada ao aprendiz brasileiro (Grupo Experimental) contribui para a melhora da percepção dos aspectos fonético-fonológicos do espanhol?
ii. A prática com atividades auditivas através da intervenção pedagógica (Grupo Controle) é eficiente para o desenvolvimento da percepção de sons do espanhol LE?
iii. Há diferenças na percepção dos sons consonantais do espanhol em relação ao Grupo Controle e o Grupo Experimental considerando o pré-teste e o pós-teste?
iv. Como os grafemas <b> e <v> influenciam na chance de acerto na identificação dos sons consonantais do espanhol, considerando a relação entre ortografia e pronúncia?
v. Há diferenças na chance de acerto na identificação dos sons consonantais do espanhol em relação à transparência e à opacidade dos grafemas <s> e <z>?
vi. Qual é a relação entre a frequência de contato informal com a língua espanhola e o desempenho dos aprendizes brasileiros na identificação dos sons consonantais do espanhol?
vii. Em que medida a formação formal em espanhol no ensino fundamental e o tempo de exposição a aplicativos de aprendizagem influenciam na chance de acerto dos participantes?

3.2. Tipo de pesquisa

Com base em Gerhart e Silveira (2009) e Gil (2002), empregamos uma abordagem de natureza quali-quantitativa na pesquisa, considerando a articulação entre a análise quantitativa dos dados obtidos por meio dos testes de percepção e a interpretação qualitativa dos resultados à luz da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC).

A pesquisa apresentou caráter quantitativo ao analisar o desempenho dos participantes nos momentos de pré-teste e pós-teste, por meio de uma tarefa de identificação dos sons, cujo objetivo foi verificar o reconhecimento da distinção (pronúncia ≠ grafia) em palavras como '***v**ecino'*, '***z**apato*', produzidas como [b] e [s], respectivamente. Esses sons correspondem a distinções fonológicas presentes no PB, mas não no espanhol.

Os resultados obtidos nas coletas de pré-teste e pós-teste foram gerados através do *PsychoPy*[31] (Peirce, 2018). Posteriormente, os dados coletados foram organizados e submetidos às análises descritiva e inferencial nos *softwares* R (Core Team, 2024) e RStudio (Posit Team, 2024) - versão 4.5.1, com o intuito de investigar os efeitos da instrução explícita e das práticas de intervenção pedagógica no desenvolvimento da percepção dos sons da língua espanhola.

A natureza qualitativa da pesquisa está relacionada à interpretação dos resultados quantitativos tendo em vista o processo de aprendizagem como um sistema adaptativo complexo. Nessa perspectiva, os resultados da análise inferencial foram analisados levando em conta a influência de diferentes fatores que podem atuar conjuntamente no desenvolvimento da percepção dos sons da língua estrangeira, como as experiências linguísticas prévias dos participantes, o contexto de aprendizagem, o tipo de prática oferecida e as características individuais dos aprendizes. Assim, a TSDC possibilitou compreender os resultados para além de uma visão linear de causa e efeito, ao considerar que os processos de aprendizagem emergem da interação dinâmica entre múltiplos elementos do sistema (Larsen-Freeman, 2015).

Cabe destacar que, embora a interpretação dos resultados esteja fundamentada na TSDC, a pesquisa caracteriza-se como uma análise de produto (Lowie, 2017). Isso significa que a investigação enfocou na comparação entre os desempenhos observados nos momentos

[31] O *PsychoPy* trata-se de uma ferramenta amplamente empregada em estudos voltados à psicologia, neurociência, linguística aplicada e disciplinas afins para desenvolver experimentos científicos. Por ser um *software* de código aberto, possibilita diversas adaptações, como a edição de imagens, e inserção de botões para realização de testes. Limberger e Biasibetti (2019) enfatizam que uma das maiores dificuldades aos pesquisadores para realização de investigações é o pouco conhecimento em programações de *software*, vantagem que o *PsychoPy* tem por ser considerada uma ferramenta de fácil manipulação por apresentar uma interface bastante intuitiva, e por necessitar de pouco tempo de aprendizagem para manuseio.

de pré-teste e pós-teste, sem o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos participantes ao longo do processo de aprendizagem, ou seja, não foram realizadas coletas em diferentes etapas da pesquisa. Essa limitação ocorre pelas características do contexto investigado, em uma escola pública de educação básica, cujas condições pedagógicas, organização curricular e duração do período de aula estabeleceram limites para a realização de um acompanhamento longitudinal. Assim, reconhecemos que a pesquisa não contempla o processo do desenvolvimento em tempo real, conforme proposto por Larsen-Freeman (2015). Ainda assim, compreendemos que esse referencial oferece importantes contribuições para o entendimento dos resultados evidenciados.

3.3. Participantes

A pesquisa foi realizada com aprendizes de espanhol Língua Estrangeira (LE), da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, localizada na rede pública de ensino da cidade de Rio Grande – RS. Solicitamos à escola e à professora regente da disciplina de Língua Espanhola a disponibilização de duas turmas do ensino médio integrado para a aplicação dos testes de percepção, bem como para o desenvolvimento das práticas de instrução explícita e de intervenção pedagógica. A turma do Curso Técnico em Logística foi definida como Grupo Controle, enquanto a turma do Curso Técnico em Contabilidade como Grupo Experimental.

Juntos, os dois grupos contavam com mais de 60 alunos. No entanto, foram recebidas apenas 33 autorizações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), emitido aos responsáveis dos discentes. Desse modo, para fins de comparação estatística, estabelecemos um total de 30 participantes, sendo 15 do Grupo Controle e 15 do Grupo Experimental, com idades entre 15 e 18 anos.

Os estudantes tinham a disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol, como matéria obrigatória somente no primeiro ano do ensino médio, no período de 1 hora/aula semanal.

As práticas de instrução explícita e de intervenção pedagógica foram desenvolvidas durante o primeiro e segundo trimestre letivo de 2025. As aulas ocorriam uma vez por semana, com carga horária de 1 hora/aula, o equivalente a 50min em cada grupo, totalizando 12 horas/aula ao final das práticas.

O estudo foi dividido em três etapas: (i) pré-teste, (ii) instrução explícita/intervenção

pedagógica e (iii) pós-teste. A etapa de pré-teste foi realizada em ambos os grupos, assim como a etapa de pós-teste. A intervenção pedagógica foi desenvolvida com o Grupo Controle, enquanto a instrução explícita foi aplicada somente ao Grupo Experimental, conforme explicitado na seção 3.3.1.

Os critérios de inclusão adotados na pesquisa foram os seguintes:

• Estar matriculado e cursando o 1º ano do ensino médio;
• Não ter realizado estudos formais de espanhol em escola de idiomas;
• Não ter residido em país hispânico.

Foram excluídos da pesquisa os participantes que:

• Não eram brasileiros;
• Eram filhos de pessoas de outra nacionalidade que não a brasileira.

Para verificar se o perfil dos estudantes atendia aos critérios de participação estabelecidos para o estudo, os grupos preencheram um formulário de pesquisa (Apêndice VI). Ressaltamos que, após a análise das informações fornecidas, constatamos que todos os participantes atendiam aos critérios de inclusão. Dessa forma, todos os aprendizes participaram das etapas de pesquisa (pré-teste, instrução explícita ou intervenção pedagógica e pós-teste), e seus dados foram considerados nas análises realizadas.

3.3.1. Grupo Controle e Grupo Experimental

Estabelecemos como necessários 24 encontros entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, sendo 12 com o Grupo Controle, e os outros 12 com o Grupo Experimental, ao longo de um trimestre letivo.

Conforme mencionado anteriormente, os estudantes do ensino médio recebiam o ensino de espanhol apenas no primeiro ano, enquanto, no segundo e no terceiro aprendiam a disciplina de Língua Inglesa (LI). Neste sentido, observamos que a maioria dos participantes nunca havia tido contato formal com o espanhol, já que no ensino fundamental, a obrigatoriedade do ensino de LE também enfatizava a LI (Brasil, 2018).

Dessa forma, as práticas pedagógicas destinadas tanto para o Grupo Experimental quanto para o Grupo Controle foram pensadas considerando um contato inicial com o espanhol e, também, com o propósito de não interferir nos conteúdos letivos dos estudantes. Juntamente

com a professora regente das turmas, foi realizado o planejamento das aulas, visando abordar os seguintes objetos de conhecimento: 'apresentação pessoal em espanhol, alfabeto, uso de artigos, vocabulário relacionado aos objetos da sala de aula, números, dias da semana, meses do ano, vocabulário sobre família e heterossemânticos do português e do espanhol. Os grupos foram expostos aos mesmos temas de estudo durante o processo de ensino e aprendizagem, a diferença foi na abordagem adotada em cada grupo.

As práticas desenvolvidas com o Grupo Experimental tiveram como objetivo os conteúdos curriculares obrigatórios com foco na instrução explícita da pronúncia dos aspectos fonético-fonológicos do espanhol, especificamente dos grafemas consonantais <b>, <v>, <s> e <z>, através de atividades de compreensão auditiva. Para o Grupo Controle, foram abordados os mesmos conteúdos curriculares, com atividades auditivas, mas sem a abordagem explícita dos aspectos fonético-fonológicos do espanhol, e com maior ênfase na compreensão leitora.

Salientamos que foram realizados todos os procedimentos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (CEP-FURG), seguindo a Resolução nº 510/2016, que defende os direitos e interesses dos participantes da pesquisa. Após a aprovação do Comitê de Ética, sob o parecer: 7.088.597 (Anexo), foram solicitadas à 18ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE e à Direção da escola Getúlio Vargas as autorizações para a realização da pesquisa (Apêndices I e II). Posteriormente, foram obtidas as assinaturas dos responsáveis pelos estudantes nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice III), e dos discentes nos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – instrução explícita e TALE – intervenção pedagógica (Apêndices IV e V). Conforme a referida resolução, a utilização dos termos TCLE e TALE foi necessária por se tratar de uma pesquisa cujos participantes eram menores de idade.

Nos referidos documentos, foram apresentados pontos importantes do estudo, tais como: o caráter gratuito e voluntário da pesquisa, garantindo aos participantes o direito de desistir do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também foi informado que, caso ocorresse a desistência de 50% + 1 dos participantes, a pesquisa seria cancelada. Além disso, enfatizamos que os dados coletados seriam tratados de forma confidencial, sem a divulgação de nomes ou quaisquer informações que permitissem a identificação dos participantes, preservando assim, os princípios científicos, éticos e profissionais da pesquisa. Informamos ainda que os dados permaneceriam armazenados pela proponente da pesquisa e pela orientadora por um prazo mínimo de cinco anos em seus computadores.

3.4. Definição dos grafemas investigados

No PB, os grafemas <b> e <v> caracterizam fonemas distintos: /b/ e /v/, o primeiro uma oclusiva bilabial sonora, e o segundo uma fricativa labiodental sonora, o que significa que representam dois sons de fala diferentes e que contrastam significado (ex.: "**b**ota" [b] e "**v**ota" [v]). Comparado à Língua Espanhola, os grafemas <b>, <v> e <w> representam um único fonema /b/, podendo variar a articulação como [b] - oclusiva ou [β] - fricativa[32] dependendo do contexto da palavra (Oliveira, 2019). São consideradas oclusivas, quando estão em posição inicial de sílaba ou diante uma nasal, como por exemplo, '[b]eca, [b]aca, [w]agner e am[b]os' para '*beca, vaca*, *Wagner* e *ambos*', e fricativa nos demais contextos, como 'esco[β]a e no[β]ela' para '*escoba* e *novela*'. Aprendizes brasileiros de espanhol apresentam dificuldades na realização dessas consoantes, em função das diferenças entre grafema e fonema em ambas as línguas, produzindo, muitas vezes, como na sua LM, neste caso, o PB (Brisolara, 2016).

Em relação aos grafemas <s> e <z>, Otero (2020) explica que,

> [...] [z] na Língua Espanhola não exerce o papel de fonema, mas de alofone de /s/, o que pode gerar, durante algum período da aprendizagem de Espanhol por estudante brasileiro, descompassos que podem interferir no reconhecimento ou na realização desse som, seja em *onset* ou em coda silábica (Otero, 2020, p. 44).

No entanto, no português esses grafemas são representados por /s/ e /z/, ou seja, dois fonemas, que contrastam som e significado (ex.: "a**ss**a" [s], "a**s**a" [z]). Já no espanhol, ambos os grafemas são produzidos como [s], como, nos exemplos, '[s]illa e ta[s]a' para '*silla* e *taza*'.

Em busca de refletir sobre estas influências e mostrar aos aprendizes essas diferenças das línguas, definimos como variáveis os grafemas consonantais do espanhol <s>, <z>, <b>, e <v> para desenvolvimento da pronúncia e da percepção dos sons consonantais na aprendizagem do espanhol como LE.

[32]Quilis (2010) denomina os sons de [β], [ð] e [ɣ] como fricativos. No entanto, Hualde *et al.* (2010) consideram que o termo mais apropriado seria "aproximante", pois o estreitamento do canal de ar não é suficiente para causar fricção. São duas perspectivas diferentes, mas que não serão objetos de discussão nesta tese, porque não caracteriza o foco do estudo.

3.5. O instrumento da pesquisa

O instrumento utilizado nas etapas de pré-teste e pós-teste foi elaborado considerando as características do estudo, o tipo de tarefa proposta e o perfil dos participantes da pesquisa, constituídos por aprendizes brasileiros de espanhol como LE, matriculados no primeiro ano do ensino médio.

Para elaboração do instrumento, baseamo-nos em pesquisas antecedentes a esta, como Otero (2020) e Silva (2014), nas quais as autoras realizaram as tarefas envolvendo diferentes testes: teste de percepção - identificação e discriminação, e teste de produção dos objetos de estudo.

Nesta pesquisa, optamos pela aplicação de um teste de percepção dos sons do espanhol, por meio de identificação dos grafemas <s>, <z>, <b> e <v> apresentados por estímulos auditivos em espanhol. A escolha de um único teste esteve relacionada, principalmente, à limitação de tempo disponível para a realização das coletas dos dados, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, cuja duração prevista era de aproximadamente 50min.

3.5.1. Teste de percepção: identificação dos sons

Silva (2020) argumenta que os testes de identificação têm por objetivo avaliar a capacidade dos aprendizes de reconhecer os sons da LE. Nesse sentido, os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste possibilitaram verificar o desenvolvimento dos aprendizes no processo de aprendizagem. A fim de padronizar as coletas e possibilitar a comparação entre os resultados, foram utilizadas em ambos os testes de percepção, as mesmas tarefas de identificação[33].

Foram selecionadas 40 palavras para os testes, distribuídas em oito estímulos para cada um dos grafemas <s>, <z>, <b> e <v>, em posição inicial e em contexto intervocálico, além de oito palavras distratoras, compostas por pares mínimos de <t> e <d>. Grande parte das palavras são familiares entre o português e o espanhol, mas nem todas possuem os mesmos significados. A utilização de palavras semelhantes teve como objetivo analisar se os participantes reconheciam essa familiaridade gráfica entre as línguas e, ao mesmo tempo, percebiam as diferenças entre os sons. No Quadro 8, apresentamos as palavras selecionadas

[33]Conforme Alves e Lima Jr (2021), descrito na nota 30.

para os testes de percepção.

Quadro 8: Estímulos de palavras utilizados nos testes de percepção[34]

Grafema <b>		Grafema <v>	
Posição inicial	**Contexto intervocálico**	**Posição inicial**	**Contexto intervocálico**
bolígrafo	adobo	vaso	nevera
bocina	jabalí	varilla	clavo
botella	escoba	vacía	huevo
bagaje	abuela	varón	olivo

Grafema <s>		Grafema <z>	
Posição inicial	**Contexto intervocálico**	**Posição inicial**	**Contexto intervocálico**
sirena	gusano	zapato	embarazada
seta	queso	zapatilla	taza
silla	diseño	zodíaco	carroza
sobre	medusa	zanahoria	kamikaze

Palavras distratoras – pares mínimos dos grafemas <t> e <d>	
pata – data	tía – día
tardo – dardo	Tina – Dina
toca – doca	tato – dado
tono – dono	toro – doro

Fonte: a autora

Na realização das coletas, cada estímulo de palavra foi repetido duas vezes, o que totalizou 80 sentenças ao final do teste. A duração total do teste foi de aproximadamente 16 minutos, incluindo a audição e as respostas aos estímulos.

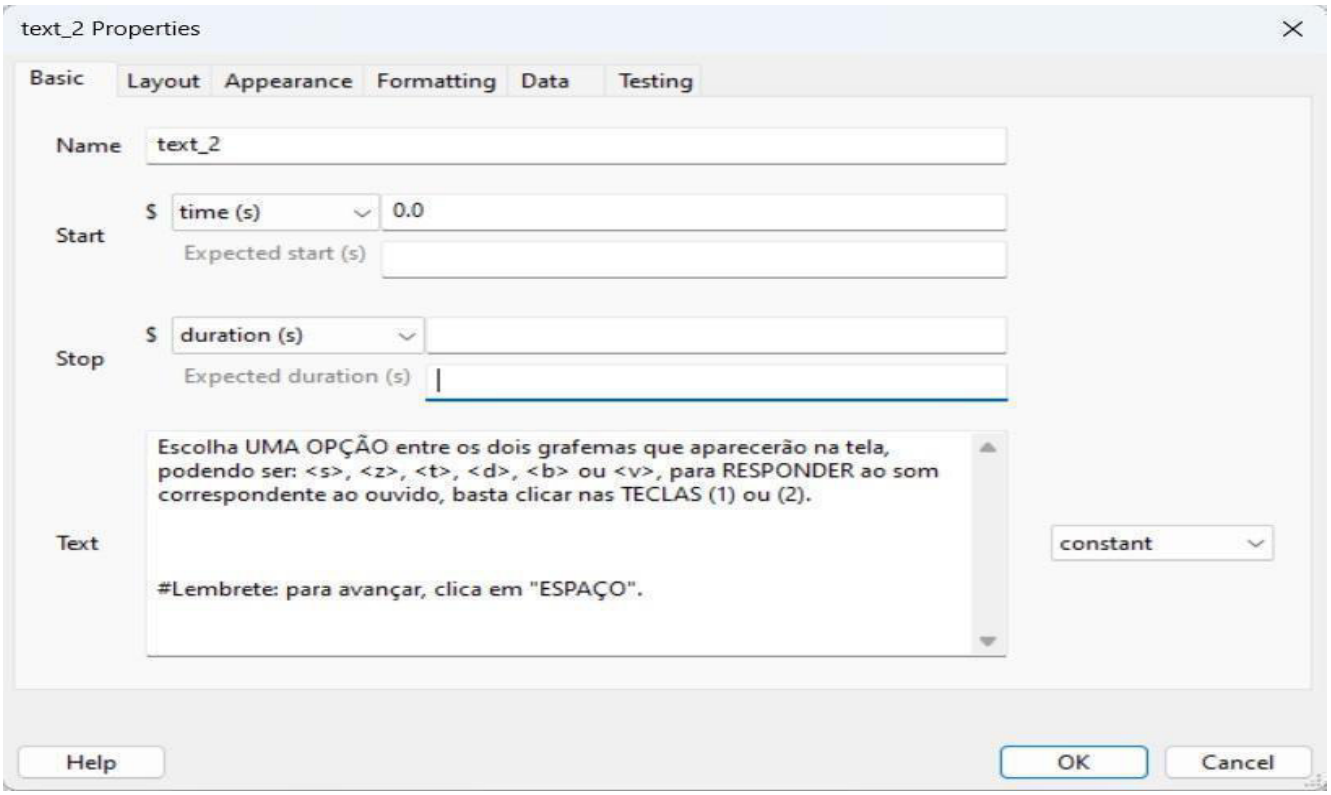
Antes da realização da tarefa, os participantes foram orientados sobre o funcionamento do teste. Para a orientação, a doutoranda utilizava como exemplo a palavra "casa" – já que esta não fazia parte dos estímulos da pesquisa – e explicava que, primeiramente seria apresentada a imagem representante do som, nesse caso, uma casa juntamente da orientação: "*Pon atención en la producción de la SEGUNDA SÍLABA de la palabra; - MARCA el GRAFEMA correcto";* no exemplo, foi sinalizado que logo apareceriam os grafemas <s> e <z> para que os

[34] Embora as atividades de instrução explícita tenham priorizado a variedade rio-platense do espanhol, em razão de sua proximidade geográfica com o contexto dos participantes, os estímulos utilizados nos testes contemplaram diferentes variedades da língua, com o intuito de possibilitar a diversidade linguística aos estudantes. A variedade andaluza, entretanto, não foi incluída na seleção dos áudios.

participantes identificassem a consoante correspondente à audição.

Os participantes também foram informados de que cada imagem e cada estímulo sonoro seriam repetidos duas vezes, aleatoriamente. Além disso, foram orientados a realizar o teste com tranquilidade e atenção, visto que se tratava de uma tarefa de identificação perceptiva relativamente simples. Após esclarecidas todas as dúvidas, os participantes iniciavam a coleta de dados. A Figura 3 mostra as instruções para realização do teste.

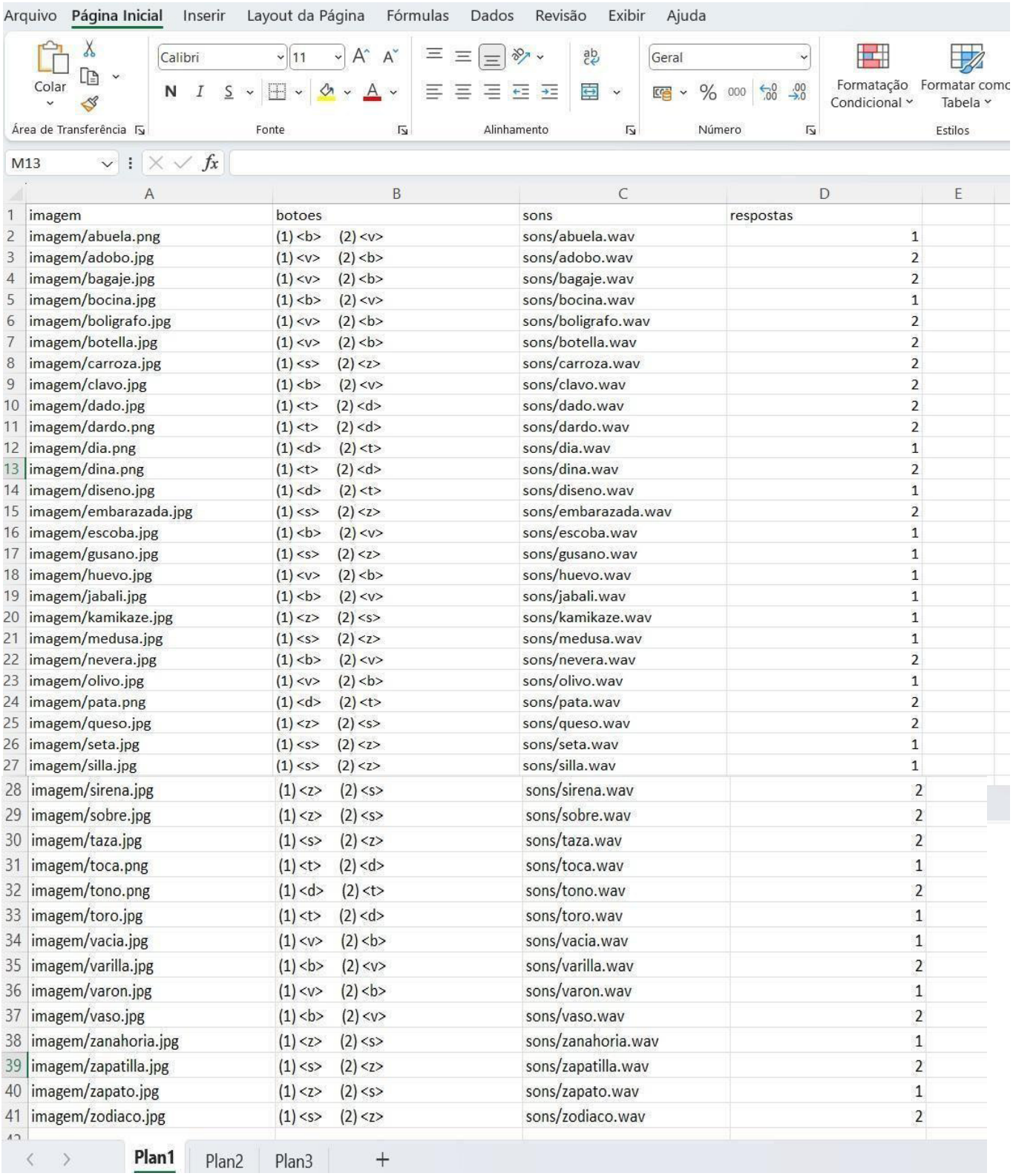
Figura 3. Instruções



Fonte: a autora - retirado do *software PsychoPy*

Conforme observamos nas orientações da Figura 3, os participantes tinham duas opções de resposta, representadas pelos botões (1) e (2). Os botões de resposta foram organizados para que os grafemas não fossem associados sempre ao mesmo botão de resposta, assim variava a cada estímulo, conforme observado na Figura 4, referente ao arquivo de condições do *software*.

Figura 4. Arquivo de condições



	A	B	C	D	E
1	imagem	botoes	sons	respostas	
2	imagem/abuela.png	(1) <b> (2) <v>	sons/abuela.wav	1	
3	imagem/adobo.jpg	(1) <v> (2) <b>	sons/adobo.wav	2	
4	imagem/bagaje.jpg	(1) <v> (2) <b>	sons/bagaje.wav	2	
5	imagem/bocina.jpg	(1) <b> (2) <v>	sons/bocina.wav	1	
6	imagem/boligrafo.jpg	(1) <v> (2) <b>	sons/boligrafo.wav	2	
7	imagem/botella.jpg	(1) <v> (2) <b>	sons/botella.wav	2	
8	imagem/carroza.jpg	(1) <s> (2) <z>	sons/carroza.wav	2	
9	imagem/clavo.jpg	(1) <b> (2) <v>	sons/clavo.wav	2	
10	imagem/dado.jpg	(1) <t> (2) <d>	sons/dado.wav	2	
11	imagem/dardo.png	(1) <t> (2) <d>	sons/dardo.wav	2	
12	imagem/dia.png	(1) <d> (2) <t>	sons/dia.wav	1	
13	imagem/dina.png	(1) <t> (2) <d>	sons/dina.wav	2	
14	imagem/diseno.jpg	(1) <d> (2) <t>	sons/diseno.wav	1	
15	imagem/embarazada.jpg	(1) <s> (2) <z>	sons/embarazada.wav	2	
16	imagem/escoba.jpg	(1) <b> (2) <v>	sons/escoba.wav	1	
17	imagem/gusano.jpg	(1) <s> (2) <z>	sons/gusano.wav	1	
18	imagem/huevo.jpg	(1) <v> (2) <b>	sons/huevo.wav	1	
19	imagem/jabali.jpg	(1) <b> (2) <v>	sons/jabali.wav	1	
20	imagem/kamikaze.jpg	(1) <z> (2) <s>	sons/kamikaze.wav	1	
21	imagem/medusa.jpg	(1) <s> (2) <z>	sons/medusa.wav	1	
22	imagem/nevera.jpg	(1) <b> (2) <v>	sons/nevera.wav	2	
23	imagem/olivo.jpg	(1) <v> (2) <b>	sons/olivo.wav	1	
24	imagem/pata.png	(1) <d> (2) <t>	sons/pata.wav	2	
25	imagem/queso.jpg	(1) <z> (2) <s>	sons/queso.wav	2	
26	imagem/seta.jpg	(1) <s> (2) <z>	sons/seta.wav	1	
27	imagem/silla.jpg	(1) <s> (2) <z>	sons/silla.wav	1	
28	imagem/sirena.jpg	(1) <z> (2) <s>	sons/sirena.wav	2	
29	imagem/sobre.jpg	(1) <z> (2) <s>	sons/sobre.wav	2	
30	imagem/taza.jpg	(1) <s> (2) <z>	sons/taza.wav	2	
31	imagem/toca.png	(1) <t> (2) <d>	sons/toca.wav	1	
32	imagem/tono.png	(1) <d> (2) <t>	sons/tono.wav	2	
33	imagem/toro.jpg	(1) <t> (2) <d>	sons/toro.wav	1	
34	imagem/vacia.jpg	(1) <v> (2) <b>	sons/vacia.wav	1	
35	imagem/varilla.jpg	(1) <b> (2) <v>	sons/varilla.wav	2	
36	imagem/varon.jpg	(1) <v> (2) <b>	sons/varon.wav	1	
37	imagem/vaso.jpg	(1) <b> (2) <v>	sons/vaso.wav	2	
38	imagem/zanahoria.jpg	(1) <z> (2) <s>	sons/zanahoria.wav	1	
39	imagem/zapatilla.jpg	(1) <s> (2) <z>	sons/zapatilla.wav	2	
40	imagem/zapato.jpg	(1) <z> (2) <s>	sons/zapato.wav	1	
41	imagem/zodiaco.jpg	(1) <s> (2) <z>	sons/zodiaco.wav	2	

Fonte: a autora - retirado do Microsoft Office Excel

Na Figura 4, observamos os 40 estímulos utilizados na presente tese. Na coluna (A), descrevemos todas as imagens do teste, por meio da seguinte codificação:

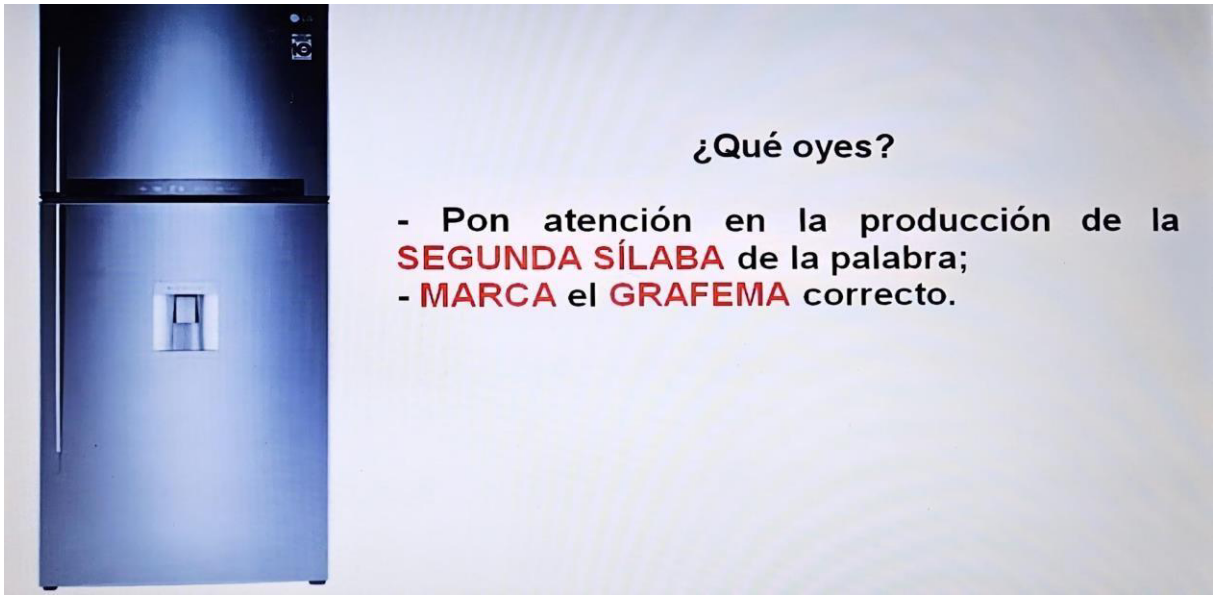
‘imagem/abuela.png’, em que (imagem) se refere à pasta, (*abuela*) ao nome da figura e (.png) à extensão arquivo.

Na coluna (B), intitulada ‘botoes’, estão indicadas as teclas (1) e (2) utilizadas pelos participantes para responder aos estímulos. Conforme mencionado anteriormente, a ordem das consoantes foi alterada em cada estímulo, para não resultar sempre no mesmo botão de resposta.

A coluna (C) especifica o caminho da pasta de cada arquivo de áudio correspondente às imagens, como em ‘sons/abuela.wav’. A última coluna (D), denominada como ‘respostas’, apresenta o gabarito dos estímulos.

Durante o teste, os alunos escutavam os estímulos contendo as consoantes <s>, <z>, <b> e <v> – todos selecionados e segmentados a partir do *corpus* PRESEEA[35] (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América*) e do dicionário de pronúncia ‘Forvo[36]’, com o auxílio das imagens associadas aos sons, e as opções de respostas, conforme vemos nas Figuras 5 e 6:

Figura 5. Estímulo



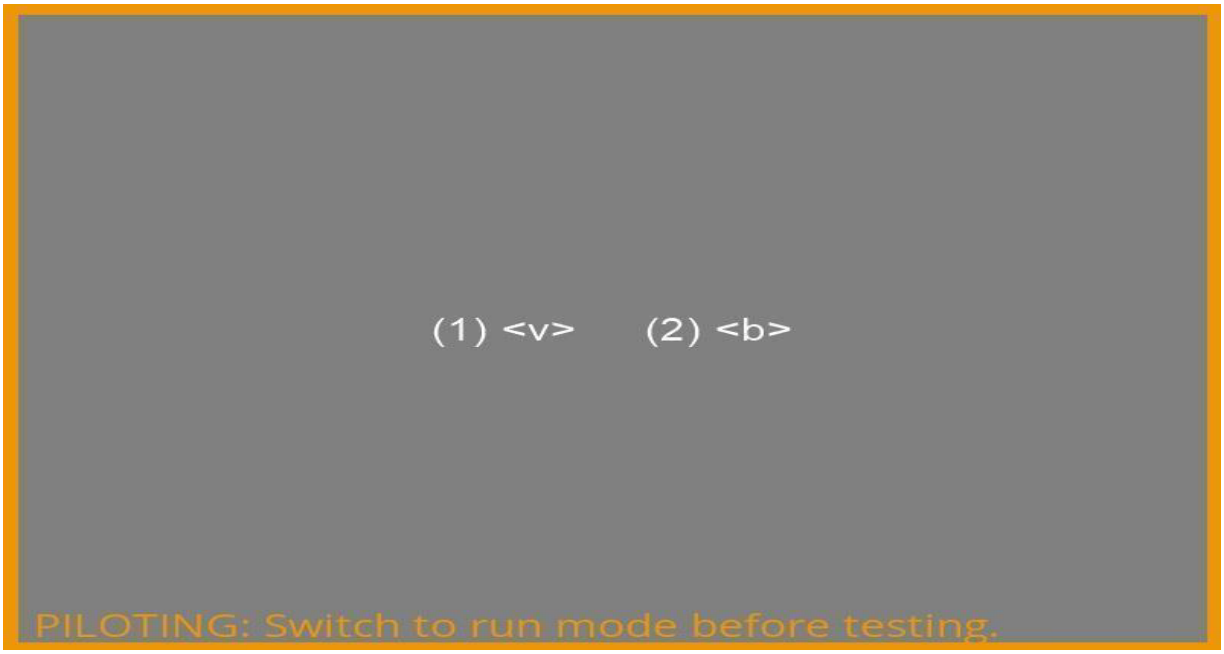
Fonte: a autora –criado com o *software PsychoPy*

[35]O PRESEEA trata-se de um projeto criado por mais de 50 sociolinguistas, que disponibilizam, gratuitamente, o uso de entrevistas e estudos linguísticos sobre diferentes enfoques da fala em espanhol. As entrevistas apresentam diferentes temáticas e são divulgadas juntamente com a transcrição da audição, além disso, representam diferentes localidades de fala do espanhol de América e de Espanha. Mais informações sobre este projeto estão disponíveis no site <https://preseea.uah.es/>.

[36]O Forvo é um dicionário *online,* que oferece, gratuitamente, um banco de dados com áudios de diversos países. As gravações são categorizadas por país, variedade de fala, e separadas em categorias de palavra ou frases. O dicionário pode ser consultado através da página web <https://pt.forvo.com/>.

Conforme mencionado, os aprendizes, primeiramente observavam a imagem acompanhada da instrução: "*Pon atención en la producción de la SEGUNDA SÍLABA de la palabra; - MARCA el GRAFEMA correcto*", e logo escutavam a produção da palavra, como no exemplo '*nevera*' Em seguida, os participantes eram expostos à tela de resposta, como vemos na Figura 6.

Figura 6. Opções de respostas



Fonte: a autora - criado com o *software PsychoPy*

Na Figura 6, observamos que os estímulos tinham duas opções de respostas. Para responder, os participantes deveriam selecionar o botão referente ao grafema identificado auditivamente. No exemplo apresentado, o botão (1) correspondia ao grafema <v> e o (2) ao grafema <b>, sendo '1' a resposta correta. Os resultados obtidos nas coletas de pré-teste e pós-teste foram analisados através do *PsychoPy* (Peirce, 2018).

3.6. Pré-teste e Pós-teste

As etapas de pré-teste e pós-teste foram realizadas com o Grupo Controle e o Grupo Experimental. A hipótese era a de que os resultados do pré-teste mostrassem uma similaridade entre os grupos no que diz respeito à percepção dos aspectos fonético-fonológicos do espanhol, e após as instruções explícitas e o maior contato com recursos auditivos em LE, bem como a exploração da relação grafema-som das consoantes foco do estudo, os resultados do pós-teste demonstrassem diferenças significativas na percepção do espanhol do Grupo Experimental em relação ao Grupo Controle.

3.7. Instrução explícita

As atividades de instrução explícita foram praticadas somente com o Grupo Experimental e tiveram como ênfase a percepção dos aspectos fonético-fonológicos do espanhol através de atividades de compreensão auditiva. As tarefas foram organizadas em doze (12) encontros semanais, divididos em 3 etapas.

Na primeira, realizamos uma coleta de dados pré-teste em LE, analisamos os resultados e reservamos para comparação final do desenvolvimento dos aprendizes.

Na segunda etapa, tivemos 10 horas/aula de práticas em sala de aula, divididas em 08 horas/aula de instrução explícita acerca de aspectos fonético-fonológicos do espanhol e 2 horas/aula foram reservadas para avaliações internas da escola. As propostas pedagógicas (Apêndice VIII)[37] explicitam as diferenças fônicas de sons contrastivos do espanhol e do português brasileiro, tais como: sons dos grafemas <b> e <v> e dos grafemas <s> e <z>, e abordam os conteúdos gramaticais estabelecidos pela professora regente da turma, denominada de Grupo Experimental.

Por último, na terceira etapa, realizamos uma coleta de dados pós-instrução explícita, totalizando 02 coletas ao final da pesquisa, ou seja, um pré-teste e um pós-teste. As coletas foram realizadas na Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, colégio dos participantes da pesquisa, no laboratório de informática.

[37] Os planos de aula do Grupo Experimental encontram-se entre as páginas 174 e 209.

3.8. Intervenção pedagógica

As atividades de intervenção pedagógica, realizadas com o Grupo Controle, permitiram uma comparação com o Grupo Experimental. Nestas, os aspectos fonéticos-fonológicos do espanhol foram desenvolvidos de forma implícita, através da comunicação entre a pesquisadora e os alunos em sala de aula e por meio de audições, mas sem a ênfase nos aspectos de pronúncia. As tarefas foram organizadas em doze (12) encontros semanais, divididos em 3 etapas.

Na primeira etapa, ocorreu uma coleta de dados pré-teste em LE, a qual analisamos os resultados e reservamos para comparação final entre os grupos.

Na segunda, ocorreram as práticas de intervenção pedagógica acerca de atividades gerais do espanhol, divididas em 10 horas/aula, sendo 08 horas/aula de intervenção e 02 horas/aula de avaliações semestrais. As propostas pedagógicas (Apêndice IX)[38] contemplaram todas as habilidades linguísticas estabelecidas para aprendizagem de LE, sendo elas, compreensão leitora, produção escrita, compreensão auditiva e produção oral.

Na última e terceira etapa, realizamos uma coleta de dados referente ao pós-teste em LE. Os resultados comparativos entre o pré-teste e o pós-teste mostraram o desempenho dos participantes antes e após a realização das práticas pedagógicas, além de possibilitarem a análise do desenvolvimento dos participantes na aprendizagem dos sons investigados. A expectativa inicial era de que ambos os grupos apresentassem resultados favoráveis na percepção dos sons espanhol por conta dos estímulos desenvolvidos nas práticas pedagógicas em sala de aula. Contudo, nossa hipótese prévia era que o grupo submetido à instrução explícita apresentaria melhorias significativas na percepção dos sons do espanhol. Caso confirmada essa hipótese, ela pode motivar uma maior abordagem em sala de aula, por professores de LE, tanto em relação aos aspectos fonético-fonológicos do espanhol como em atividades de compreensão auditiva.

[38] As propostas pedagógicas realizadas com o Grupo Controle podem ser vistas entre as páginas 210 e 246.

3.9. Seleção dos livros para as práticas pedagógicas

O livro didático constitui uma das diversas ferramentas que podem auxiliar na mediação do processo de ensino/aprendizagem. Tendo em vista que é considerado um material de consulta individual dos alunos, também permite maior autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem e possibilita o acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, trata-se de um recurso que não depende de outras fontes tecnológicas para a sua utilização, já que é pensado e planejado a partir das necessidades dos estudantes (Brasil, 2013).

Para o docente, o livro didático favorece a organização do trabalho em sala de aula, já que pode ser utilizado como suporte para o planejamento das aulas, bem como sinalizar para uma sequência didática mais estruturada.

No contexto do ensino de língua espanhola na educação básica brasileira, a coleção *Sentidos en lengua española*, de Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa, foi uma das últimas coleções disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2018. Após esse período, não houve divulgação de novas coleções didáticas de espanhol pelo programa até 2026, quando foram disponibilizadas para avaliação cinco coleções[39]. Entre elas "Moderna Plus Espanhol: *sentidos en lengua española*", das referidas autoras, e *Síntesis*, de Ivan Martin, Wagner de Souza Santos e Ana Luiza Couto, novas versões das coleções selecionadas para a presente tese, reforçando a relevância desses materiais no contexto escolar.

Neste sentido, o planejamento das práticas pedagógicas foi estruturado de modo a priorizar o uso de livros, tanto didáticos quanto materiais de ensino de espanhol para brasileiros. Desta forma, buscamos valorizar um recurso já disponível aos alunos, por meio do uso de livros didáticos, juntamente com outros livros que foram elaborados para o desenvolvimento de ensino da pronúncia, oralidade e escrita de aprendizes brasileiros. Nas seções 3.9.1, 3.9.2, 3.9.3 e 3.9.4, apresentamos cada um dos livros utilizados na presente tese, para a elaboração das atividades aplicadas aos estudantes que compuseram a amostra desta pesquisa.

[39] Disponível em: https://www.fnde.gov.br/guialivro/pnld_ensino_medio_2026_2029/acesse_as_obras.

3.9.1. *Sentidos en lengua española*



Fonte: Freitas e Costa (2016)

A escolha pela coleção *Sentidos en lengua española* deu-se por ela enfatizar a diversidade cultural do espanhol, tratar assuntos sociais que são importantes para o desenvolvimento crítico-reflexivos dos alunos, apresentar áudios de diferentes variedades do espanhol e, principalmente, por dar continuidade às propostas de atividades a partir deste livro, defendidas no estudo de Moraes (2022), referido na introdução desta tese, além de ser o último livro didático, publicado pelo PNLD, destinado ao ensino da língua espanhola na rede pública de ensino.

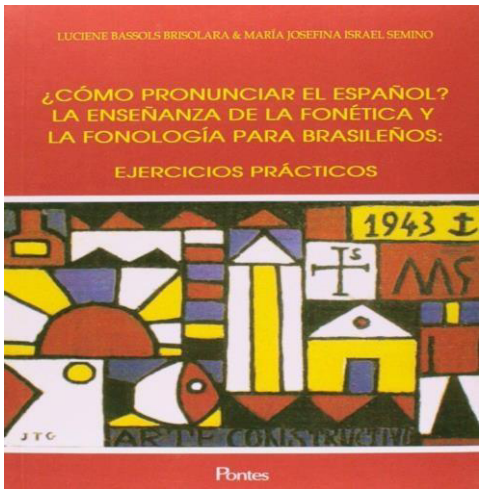
3.9.2. *Practica ELE*



Fonte: Brisolara, *et al*. (2024)

O livro *Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad,* de Brisolara *et al.* (2024), foi selecionado por ser um material didático elaborado para atender às necessidades de professores, alunos e públicos interessados na aprendizagem autônoma da língua espanhola, enfocando especialmente em estudantes do ensino médio. A obra apresenta as especificidades da língua de forma acessível e didática, com explicações e propostas de atividades que refletem as principais dificuldades dos aprendizes brasileiros em relação à oralidade e aos aspectos fonológicos do espanhol em contraste com o português.

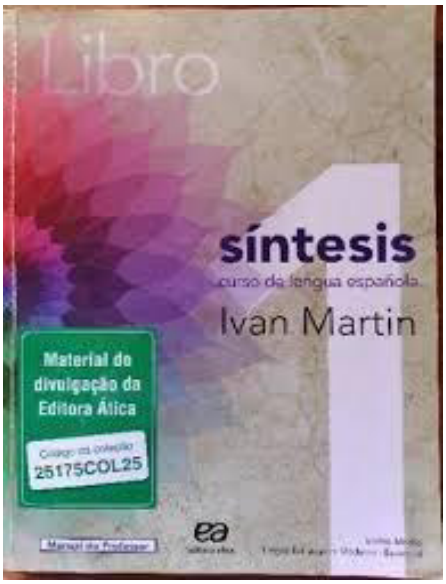
3.9.3. *¿Cómo pronunciar el español?*



Fonte: Brisolara e Semino (2014)

A obra *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*, de Brisolara e Semino (2014), tem como foco o ensino da fonética e da fonologia do espanhol para o público brasileiro – professores, pesquisadores e estudantes de Letras. Embora não seja um material didático, o livro apresenta uma estrutura formativa, no que diz respeito aos sons da língua espanhola, que foram importantes para aplicação em sala de aula, já que os estudantes puderam aprofundar seus conhecimentos em atividades de associação de letras e sons, e na produção de sons específicos da pesquisa.

3.9.4. *Síntesis: curso de lengua española*



Fonte: Martín (2010)

A coleção *Síntesis: curso de lengua española* – ensino médio, de Martín (2010), trata-se de um material didático voltado para o ensino médio, público alvo da presente tese. Apesar de estar fora do catálogo de uso, a obra permanece relevante por sua abordagem de ensino, principalmente nos primeiros contatos dos estudantes com a língua, pois demonstra uma série de atividades que desenvolvem o vocabulário, a gramática, compreensão oral e, principalmente, a escrita do espanhol.

Em geral, os livros selecionados apresentam diversas atividades de compreensão auditiva, o que pôde proporcionar maior contato dos alunos com o idioma, permitindo o reconhecimento do espanhol de forma contextualizada em relação às demais propostas. As atividades foram distribuídas conforme o foco de cada um dos grupos. Tanto o Grupo Controle quanto o Grupo Experimental tiveram contato com a língua a partir da heterogeneidade linguística, pois foram trabalhados áudios de diferentes variedades do espanhol, além da abordagem do idioma em distintos gêneros discursivos. Em 3.9.5 explicitamos a divisão de atividades a partir de cada um dos recursos utilizados.

3.9.5. Divisão das atividades propostas para os grupos

Nesta seção, mostramos como foram organizadas as práticas de compreensão auditiva e de produção escrita nos Grupos Experimental e Controle, bem como evidenciamos a quantidade de aulas em que foram utilizadas outras metodologias de ensino. Conforme explicitamos no Quadro 9.

Quadro 9. Relação de atividades realizadas em cada grupo.

Atividades	**Grupo Experimental**	**Grupo Controle**
Áudios retirados dos livros *Sentidos en lengua española; Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad; ¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos;* e *Síntesis: curso de lengua española:* ensino médio	06	03
Práticas de leitura e escrita	02	05
Quiz	01	01
Stop matemático	01	01
Total	**10**	**10**

Fonte: a autora

O Quadro 9 apresenta a relação de atividades desenvolvidas durante o período de instrução e intervenção nos grupos Experimental e Controle, totalizando 10 práticas em cada grupo. Embora os objetos de conhecimento que foram trabalhados com os grupos tenham sido os mesmos, a abordagem deu-se com focos diferentes[40].

No que diz respeito ao Grupo Experimental, vemos que em 06 das 10 atividades foram usados recursos auditivos com instrução explícita nos sons consonantais do espanhol <b>, <v>, <s> e <z>. Destes, selecionamos 03 áudios da coleção *Sentidos en lengua española,* 02 de materiais específicos para práticas de oralidade em espanhol: *Practica ELE* e *¿Cómo pronunciar el español?;* e 01 atividade auditiva do livro *Sintesis: curso de lengua española,*

[40] Os planos de aula e os procedimentos das atividades podem ser vistos detalhadamente nos Apêndices VIII e IX.

destinado ao ensino médio.

Em relação ao Grupo Controle, observamos que este foi exposto a 03 atividades com recursos auditivos. Neste, as aulas tiveram a ênfase em compreensão leitora e práticas de escrita, representando 05 das 10 propostas, enquanto o Grupo Experimental realizou as mesmas habilidades em 02 das 10 práticas.

Em ambos os grupos foram evidenciados os objetos de conhecimento: números e vocabulário geral do espanhol de forma lúdica e interativa através do *quiz* e do *stop* matemático, cada um deles teve 01 aula para cada atividade.

Cabe salientar que 02 das 10 atividades desempenhadas nos grupos Experimental e Controle referem-se às avaliações trimestrais dos alunos, que servem para a avaliação do desempenho dos discentes na disciplina de Espanhol. Dessa forma, o Grupo Experimental realizou 01 atividade de compreensão auditiva e 01 de produção escrita e compreensão leitora. Já o Grupo Controle efetuou 02 atividades de compreensão leitora, uma delas com produção escrita.

3.10. Procedimentos de coleta do pré-teste

A Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas oferece cursos de ensino médio integrado e subsequente aos estudantes e, por isso possui uma ampla estrutura de salas, com três laboratórios de informática. Porém, o cenário do colégio no momento das práticas era de reformas, cerca de 10 salas estavam interditadas por obras. Desta forma, todos os laboratórios estavam sendo utilizados como sala de aula, assim como a biblioteca da escola, entre outros compartimentos.

Neste contexto, conseguimos a liberação de um dos laboratórios, somente um dia antes da aplicação do pré-teste. O laboratório possuía 10 computadores, realizamos a instalação do programa *PsychoPy* em todos eles. Assim, os testes poderiam ser efetivados em três momentos com cada turma, dentro de um período de aproximadamente 50min em cada um dos dois dias de aplicação.

No entanto, por se tratarem de computadores escolares, os mesmos possuíam um sistema de segurança que impedia o funcionamento de programas externos ao original, o que consequentemente bloqueou o acesso ao *PsychoPy*. Realizamos a tentativa em outro laboratório, e não obtivemos sucesso. A solução foi iniciar o teste um dia antes do previsto, com o computador pessoal da pesquisadora e um computador da escola destinado aos professores, ou seja, com o Grupo Controle, tivemos no primeiro dia de coleta 02

computadores, no segundo 03 computadores. Nas coletas seguintes, com o Grupo Experimental, foram 02 computadores no total.

As coletas foram iniciadas pelo Grupo Controle, por conta do horário estabelecido para a aula. A turma possuía um total de 28 alunos, no primeiro dia realizamos a coleta com 05, no dia seguinte, realizamos mais 21 coletas, totalizando 26. Dois alunos não realizaram o teste nos momentos previstos para a turma, mas realizaram depois, durante as práticas de intervenção pedagógica, o que descartou a possibilidade de utilizar seus resultados na pesquisa.

Na mesma semana, iniciamos os testes com o Grupo Experimental. No primeiro dia, coletamos os dados de 06 participantes, no segundo 02, e no terceiro dia 12, o que resultou em 20 testes. A turma definida como Grupo Experimental possuía 33 alunos, o que acarretou que 13 deles não realizaram o teste antes das práticas explícitas. As coletas destes 13 alunos foram realizadas em outro momento, mas não foram analisadas para a presente Tese.

Cabe salientar que a primeira etapa, destinada para o pré-teste, foi interrompida e efetivada com todos os participantes dos grupos Controle e Experimental antes das práticas de intervenção e instrução, devido ao estabelecido para a execução das atividades. Conforme observamos no Quadro 10 do cronograma de atividades.

Quadro 10. Cronograma de atividades

	Desenvolvimento	**Data**
Grupo Controle	Apresentação da pesquisa	14/03/25
	1ª etapa: pré-teste	20/03/25 21/03/25
	2ª etapa: 08 práticas de intervenção pedagógica e 02 avaliações da escola	de 28/03 a 13/06/25
	3ª etapa: pós-teste	26/06/25
Grupo Experimental	Apresentação da pesquisa	17/03/25
	1ª etapa: pré-teste	24/03/25 28/03/25 31/03/25
	2ª etapa: 08 práticas de instrução explícita e 02 avaliações da escola	de 31/03 a 09/06/25
	3ª etapa: pós-teste	04/07/25

Fonte: a autora

O Quadro 10 mostra o cronograma de atividades realizadas durante as etapas da pesquisa. O primeiro contato entre a pesquisadora e os participantes ocorreu entre os dias 14 e 17 de março de 2025, pouco mais de um mês após o início do primeiro trimestre letivo, que teve início em 10 de fevereiro do mesmo ano. Esse contato foi destinado à apresentação da pesquisa, à leitura e explicação dos termos TALE e TCLE (alunos e responsáveis), bem como à apresentação da metodologia e esclarecimentos do desenvolvimento das práticas.

Conforme mencionado anteriormente, a aplicação do pré-teste ocorreu em dois momentos para o Grupo Controle e em três momentos para o Grupo Experimental. Os testes foram realizados em horários distintos da disciplina de Língua Espanhola, em razão da quantidade de alunos participantes e da necessidade de aplicação em pequenos grupos com dois ou três aprendizes por vez. Para isso, foi solicitada à direção da escola e aos professores de outras disciplinas a liberação dos alunos.

Nas datas de 24 de março (Grupo Controle) e 28 de março (Grupo Experimental), embora as turmas possuíssem aula de espanhol, optamos por não utilizar este período para a realização das coletas, pois a pesquisadora não poderia retirar apenas parte dos alunos da sala, se ausentar e deixar os demais sem supervisão docente. Em função disso, foram desenvolvidas atividades de compreensão leitora (Apêndice X) para ambas as turmas, para não influenciar no resultado dos testes.

Salientamos também que a última coleta do pré-teste do Grupo Experimental, realizada em 31 de março, ocorreu antes do horário destinado à disciplina de Língua Espanhola. Assim, as práticas de instrução explícita iniciadas nessa mesma data foram desenvolvidas somente após a conclusão das aplicações do pré-teste.

A segunda etapa da pesquisa, destinada às práticas de intervenção pedagógica e instrução explícita, associadas aos respectivos objetos de conhecimento propostos para os grupos, foi concluída entre os dias 09 e 13 de junho de 2025. Apesar de o Grupo Controle ter iniciado as práticas antes do Grupo Experimental, a segunda etapa foi concluída primeiro neste último grupo.

Cabe destacar que o primeiro trimestre letivo se encerrou no dia 21 de maio de 2025. Considerando que a apresentação da pesquisa e a conclusão da etapa de pré-teste ocorreram após o início do período letivo, o tempo disponível para a realização das coletas iniciais ficou reduzido. Essa limitação impossibilitou a aplicação dos testes a todos os alunos antes do início das práticas em sala de aula, o que justifica a definição da amostra final analisada (15 de cada grupo). Desse modo, as atividades previstas para a segunda etapa se estenderam ao longo do

primeiro e do segundo trimestres letivos[41].

No Quadro 10, notamos que a conclusão da terceira etapa - pós-teste-, ocorreu em 26 de junho (Grupo Controle) e 04 de julho (Grupo Experimental). A ocorrência de feriados prolongados, avaliações trimestrais e reuniões pedagógicas nos meses de abril e maio influenciou o intervalo entre o término das práticas e a aplicação da coleta de pós-teste. Desse modo, o pós-teste do Grupo Controle foi realizado treze dias após a última intervenção pedagógica, enquanto o do Grupo Experimental ocorreu vinte e cinco dias após a última prática de instrução explícita. Na seção 4.1, evidenciamos os resultados do pré-teste do Grupo Controle e do Grupo Experimental.

[41] No cronograma inicial, foi previsto um total de 24 encontros entre a pesquisadora e os participantes durante um trimestre letivo. No entanto, conforme apresentado no Quadro 10, a etapa de aplicação do pré-teste exigiu um número maior de encontros do que foi inicialmente previsto. Em razão disso, as práticas se estenderam para o início do segundo trimestre letivo. Além disso, foram realizados 13 encontros com o Grupo Controle e 14 encontros com o Grupo Experimental, além do encontro destinado à apresentação da pesquisa e da aula extra aplicada nos dias 24 e 28 de março, disponível no (Apêndice X).

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados das coletas realizadas no pré-teste e no pós-teste aplicados aos participantes da pesquisa. Inicialmente, descrevemos a quantidade de acertos de cada participante na identificação dos sons correspondentes aos grafemas <b>, <v>, <s> e <z>, bem como as taxas percentuais obtidas em cada momento de teste. Posteriormente, apresentamos os resultados das análises estatísticas.

4.1. Resultados do Pré-Teste

Nesta seção, explicitamos os resultados obtidos na aplicação do pré-teste. Inicialmente, analisamos o desempenho individual dos participantes em relação à identificação dos sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z>. A partir dos resultados individuais, foi possível verificar a média geral de cada grupo (Controle e Experimental).

Em seguida, comparamos as médias gerais de ambos os grupos para verificar o desempenho entre eles. Também mostramos o perfil dos participantes com e sem instrução formal em espanhol, no ensino fundamental, o que permitiu realizar comparações internas dentro de cada grupo. Na Tabela 3, vemos os resultados de pré-teste do Grupo Controle.

Tabela 3. Identificação de sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> em relação ao Grupo Controle (pré-teste)

	Grafema <b>		**Grafema <v>**		**Grafema <s>**		**Grafema <z>**	
Participante	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**
Part. 1	4/8	50%	1/8	12,5%	6/8	75%	1/8	12,5%
Part. 2	6/8	75%	2/8	25%	4/8	50%	2/8	25%
Part. 3	6/8	75%	3/8	37,5%	5/8	62,5%	6/8	75%
Part. 4	4/8	50%	2/8	25%	6/8	75%	4/8	50%
Part. 5	6/8	75%	3/8	37,5%	4/8	50%	3/8	37,5%
Part. 6	8/8	100%	1/8	12,5%	5/8	62,5%	1/8	12,5%
Part. 7	5/8	62,5%	5/8	62,5%	5/8	62,5%	4/8	50%
Part. 8	5/8	62,5%	7/8	87,5%	3/8	37,5%	5/8	62,5%
Part. 9	8/8	100%	1/8	12,5%	4/8	50%	4/8	50%
Part. 10	5/8	62,5%	3/8	37,5%	6/8	75%	4/8	50%
Part. 11	6/8	75%	2/8	25%	7/8	87,5%	2/8	25%
Part. 12	8/8	100%	3/8	37,5%	8/8	100%	3/8	37,5%
Part. 13	7/8	87,5%	4/8	50%	7/8	87,5%	1/8	12,5%
Part. 14	6/8	75%	2/8	25%	7/8	87,5%	1/8	12,5%
Part. 15	3/8	37,5%	2/8	25%	4/8	50%	2/8	25%
MÉDIA	**6**	**72,5 %**	**3**	**34,1%**	**5**	**67,5 %**	**3**	**35,8 %**

Fonte: a autora

A Tabela 3 apresenta os resultados do pré-teste coletados do Grupo Controle. A primeira coluna denomina os participantes, e as seguintes mostram os grafemas com suas respectivas quantidades de acertos e índices de porcentagens.

Vemos na média dos resultados, que o grafema <b> apresentou melhores índices de identificação, destacando-se os participantes 6, 9 e 12 obtiveram 100%. Neste, chama a atenção o participante 15, que demonstrou apenas 37,5% de acertos na consoante <b>, também vemos percentuais baixos de acertos do mesmo participante nos grafemas <v>, <s> e <z>[42].

[42] Os dados foram inicialmente gerados pelo *PsychoPy*, que registrou as respostas dos participantes individualmente para cada estímulo e grafema, indicando os acertos ou erros. Posteriormente, esses dados foram

Em relação ao grafema <v>, notamos que os participantes 7 e 8 demonstraram maiores índices de acertos, sendo de 62,5% e 87,5%, respectivamente, em relação aos demais que variaram de 12,5% a 50%. Os mesmos participantes 6 e 9, que apresentaram 100% de aproveitamento na percepção de <b>, tiveram 1/8 acertos 12,5% no grafema <v>, o que indica que há uma confusão em relação ao som e a grafia.

A consoante <s> teve uma média de 67,5% de acertos, resultado que indica que os participantes têm facilidade na identificação deste som, neste o participante 12 também apresentou 100% de acertos, seguido dos participantes 11, 13 e 14 que demonstraram 87,5%.

No que se refere ao grafema <z>, observamos um percentual de 35,8% de acertos, resultado muito parecido com <v>, de 34%. Os resultados gerais mostraram que os grafemas <b> e <s>, que representam sons familiares entre o português e o espanhol, apresentaram médias mais elevadas na percepção, sendo de 72,5% e 67,5%, respectivamente. Já com relação aos sons de <v> e <z>, que são distintivos entre as línguas, os aprendizes demonstraram mais dificuldade na sua identificação. Na Tabela 4, demonstramos os resultados de pré-teste do Grupo Experimental.

organizados e analisados no *software* R, novamente separados por grafemas, estímulos correspondentes e as respectivas respostas. A análise foi realizada considerando os resultados de cada estímulo individualmente, sem estabelecer relações de compensação entre grafemas distintos. Assim, quando um participante indicava, por exemplo, o grafema <s> em lugar de <z>, a resposta era contabilizada como erro no estímulo correspondente a <z>, não sendo automaticamente considerada como acerto referente ao grafema <s>. O mesmo equivale para os resultados entre os grafemas <b> e <v>.

Tabela 4. Identificação de sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> em relação ao Grupo Experimental (pré-teste)

	Grafema <b>		**Grafema <v>**		**Grafema <s>**		**Grafema <z>**	
Participante	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**
Part. 1	8/8	100%	3/8	37,5%	7/8	87,5%	2/8	25%
Part. 2	8/8	100%	3/8	37,5%	2/8	25%	2/8	25%
Part. 3	7/8	87,5%	5/8	62,5%	5/8	62,5%	4/8	50%
Part. 4	5/8	62,5%	1/8	12,5%	6/8	75%	3/8	37,5%
Part. 5	3/8	37,5%	0/8	0%	8/8	100%	3/8	37,5%
Part. 6	7/8	87,5%	3/8	37,5%	8/8	100%	1/8	12,5%
Part. 7	5/8	62,5%	3/8	37,5%	8/8	100%	2/8	25%
Part. 8	5/8	62,5%	2/8	25%	7/8	87,5%	1/8	12,5%
Part. 9	3/8	37,5%	3/8	37,5	6/8	75%	3/8	37,5%
Part. 10	4/8	50%	4/8	50%	7/8	87,5%	1/8	12,5%
Part. 11	5/8	62,5%	4/8	50%	6/8	75%	4/8	50%
Part. 12	7/8	87,5%	4/8	50%	6/8	75%	2/8	25%
Part. 13	6/8	75%	1/8	12,5%	5/8	62,5%	0/8	0%
Part. 14	5/8	62,5%	2/8	25%	2/8	25%	5/8	62,5%
Part. 15	5/8	62,5%	5/8	62,5%	5/8	62,5%	2/8	25%
MÉDIA	**5**	**69,1%**	**3**	**35,8%**	**6**	**73,3%**	**2**	**29,1%**

Fonte: a autora

Na Tabela 4, vemos os resultados do pré-teste do Grupo Experimental. Nesta, os participantes 1 e 2 apresentaram 100% de acertos na consoante <b>, seguidos dos participantes 3 e 6 com o percentual de 87,5%. Os participantes que obtiveram menos acertos foram 5 e 9 com 37,5%, chamando atenção o participante 5, que apresentou 0% de acertos no grafema <v>, ao mesmo tempo que um percentual de 100% para <s>.

No que diz respeito ao grafema <v>, notamos que houve bastante variação em percentuais: 0% a 62,5%, sendo os participantes 3 e 15 com 62,5% os que apresentaram maiores quantidades de acertos.

A consoante <s> demonstrou uma média de 73,3% de acertos, em geral, os aprendizes revelaram bastante acuidade na comparação grafema-som, destacando os participantes 5, 6 e 7 com o total de 100% de acertos.

Entre os grafemas, o <z> foi o que revelou a menor média de acertos de 29,1%, variando de 0%, marcado pelo participante 13 a 62,5% que corresponde ao participante 14.

Os resultados de pré-teste do Grupo Experimental mostraram-se semelhantes aos do grupo controle, visto que os grafemas <b> e <s>, com percentuais de 69,1% e 73,3% resultaram mais perceptivos aos aprendizes em relação aos grafemas <v> e <z>, com médias de 35,8% e 29,1%. Na Tabela 5, realizamos uma análise comparativa dos resultados de pré-teste.

Tabela 5. Análise comparativa do pré-teste de percepção entre os grupos Controle e Experimental

Grafema	Média – G. Controle	Média – G. Experimental
<b>	72,5%	69,1%
<v>	34,1%	35,8%
<s>	67,5%	73,3%
<z>	35,8%	29,1%

Fonte: a autora

A Tabela 5 revela uma análise comparativa geral da média de acertos no que diz respeito à percepção dos aspectos fonético-fonológicos do espanhol, contemplados no presente estudo. A hipótese inicial era a de que os resultados de pré-teste, dos grupos Controle e Experimental demonstrariam uma similaridade entre os grupos, o que se comprovou. Ambos os grupos tiveram resultados muito parecidos nos quatro grafemas.

No entanto, vemos que o Grupo Controle apresentou percentuais mais altos nos grafemas <b> e <z>, com diferenças de 3,4% a 6,7% entre os grupos. O Grupo Experimental evidenciou melhores percentuais nos grafemas <v> e <s>, com diferenças de 1,7% e 5,8% em relação ao Grupo Controle. No Quadro 11 realizamos uma descrição do perfil dos participantes do Grupo Controle com base no questionário de pesquisa.

Quadro 11. Perfil do Grupo Controle

Part.	Sexo	Possui experiência com o espanhol no ensino fundamental/ período de aprendizagem	Já viajou para algum país de língua espanhola	Tem amigos ou vizinhos que falam espanhol?/ frequência com que os escuta falando	Em casa, alguém fala ou já falou espanhol com você?	Costuma assistir filmes e séries em espanhol	Escuta músicas em espanhol	Segue criadores de conteúdo (YouTube, TikTok, Instagram) que falam espanhol	Contato com o espanhol por meio de jogos, internet ou aplicativos/ forma de comunicação com falantes hispânicos	Usa algum aplicativo de aprendizado de idiomas (como Duolingo)
Part.1	F						(às vezes)			(algumas semanas)
Part. 2	M	(7º ao 9º ano)	(1 a 4 semanas)	Sim (frequentemente)		(às vezes)	(raramente)	(as vezes)	(oralidade/escrita)	(mais de 1 mês)
Part. 3	F	(6º ao 9º ano)	(menos de 1 semana)						(escrita)	(algumas semanas)
Part. 4	F		(menos de 1 semana)	Sim (raramente)		(às vezes)	(às vezes)			(mais de 1 mês)
Part. 5	M									
Part. 6	F	(3º ao 9º ano)	(menos de 1 semana)				(às vezes)			
Part. 7	F	(6º ao 9º ano)		Sim (às vezes)				(raramente)	(escrita)	
Part. 8	F			Sim (raramente)		(às vezes)	(raramente)		(escrita)	(menos de 1 semana)
Part. 9	F		(menos de 1 semana)							(mais de 1 mês)
Part. 10	F	(6º ao 9º ano)		Sim (às vezes)	(irmão)	(às vezes)	(raramente)	(às vezes)		(mais de 1 ano)
Part. 11	F		(menos de 1 semana)			(frequentemente)	(às vezes)	(às vezes)		(mais de 1 mês)
Part. 12	M	(9º ano)		Sim (às vezes)		(raramente)	(às vezes)			(menos de 1 semana)
Part. 13	M					(raramente)	(às vezes)	(às vezes)	(oralidade/escrita)	(menos de 1 semana)
Part. 14	F			Sim (raramente)						
Part. 15	M					(às vezes)				(menos de 1 semana)

Fonte: a autora

No Quadro 11, apresentamos uma descrição do perfil dos participantes. Na primeira coluna, denominamos cada participante; na segunda, vemos o sexo, sendo 10 mulheres e 5 homens.

Na terceira coluna, identificamos que os participantes 2, 3, 6, 7, 10 e 12 realizaram estudo formal em espanhol, entre o 3º e o 9º ano do ensino fundamental, o que indica que 6 dos 15 integrantes do Grupo Controle tinham contato prévio formal com o idioma.

Conforme informado na seção 3.3, referente aos critérios de seleção dos participantes, somente seriam excluídos aqueles que não fossem brasileiros e que tivessem pais de outra nacionalidade. De acordo com o questionário, nenhum participante do Grupo Controle ou do Grupo Experimental foi excluído por conta destes critérios. Desta forma, a formação do espanhol no ensino fundamental não impediu a participação dos estudantes na pesquisa, inclusive porque na cidade do Rio Grande, a depender da escola, os alunos têm contato no ensino fundamental ou não com o espanhol.

Os participantes foram questionados se haviam viajado para algum país de língua espanhola. O participante 2 respondeu ter permanecido "de uma a quatro semanas", os participantes 3, 4, 6, 9 e 11 relataram "menos de uma semana", enquanto os participantes 1, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14 e 15 sinalizaram nunca ter visitado um país hispânico.

No que se refere ao contato com amigos ou vizinhos falantes de espanhol, os participantes 7, 10 e 12 afirmaram conversar "às vezes", os participantes 4, 8 e 14 responderam "raramente", e o participante 2 indicou o contato "frequentemente". Em relação ao contato em casa, somente o participante 10 alegou possuir contato com o irmão[43].

Ao serem questionados sobre o hábito de assistir filmes e séries em espanhol, os participantes 2, 4, 8, 10 e 15 responderam que assistem "às vezes", os participantes 12 e 13 veem "raramente", e o participante 11 afirmou assistir "frequentemente".

Em relação ao hábito de escutar músicas em espanhol, os participantes 1, 4, 6, 11, 12 e 13 contestaram ouvir "às vezes", os participantes 2, 8 e 10 sinalizaram "raramente", enquanto os demais não possuíam este hábito.

Quanto ao acompanhamento de criadores de conteúdo hispanofalantes, os participantes 2, 10, 11 e 13 responderam acompanhar "às vezes", e o participante 7 afirmou "raramente". Já

[43] No questionário complementar (Apêndice VII), foram realizadas perguntas de autopreenchimento, sem intervenção docente. Entre elas, temos a questão: "Em casa, alguém fala ou já falou espanhol com você?". Essa pergunta limitou-se à identificação de contato com o espanhol no contexto familiar, sem aprofundamento sobre a frequência dessas interações, o nível de proficiência em espanhol do familiar ou a intensidade desse contato. Desta forma, os dados obtidos permitem apenas verificar a ocorrência desse contato, não sendo possível inferir a influência sobre a aprendizagem dos estudantes.

no contato com hispânicos por meio de jogos, internet ou aplicativos de comunicação, os participantes 2 e 13 indicaram que se comunicam oralmente e através da escrita, já os participantes 3, 7 e 8 responderam somente por meio da escrita.

No que diz respeito ao uso de aplicativos[44] para aprendizagem do espanhol, observamos um quantitativo relevante de participantes que fizeram uso, sendo 11/15. Os participantes 1 e 3 utilizaram "por algumas semanas", os participantes 2, 4, 9 e 11 relataram o uso por "mais de um mês", os participantes 8, 12, 13 e 15 por "menos de uma semana", e o participante 10 afirmou ter utilizado aplicativos de aprendizagem do idioma por "mais de um ano".

Entre os participantes, destacamos o participante 2, que apresentou maior nível de exposição ao espanhol em diferentes contextos de uso. Esses fatores podem indicar maior familiaridade prévia com a língua em comparação aos demais participantes do grupo. Em contrapartida, o participante 5 não indicou nenhum contato prévio formal ou informal com o espanhol, o que sugere menor nível de exposição ao idioma.

Em geral, os dados mostram que os participantes do Grupo Controle apresentam diferentes níveis de contato prévio com o espanhol, tanto em contextos formais quanto informais. Enquanto alguns participantes demonstram contato mais frequente com a língua por meio de viagens, interações sociais ou uso de jogos e aplicativos, outros apresentam contato bastante reduzido ou inexistente. Esses aspectos devem ser considerados nos resultados da pesquisa, uma vez que os diferentes níveis de familiaridade com o espanhol podem influenciar tanto no resultado estatístico quanto no comparativo entre os grupos.

Apresentamos, na Tabela 6, uma comparação dos participantes do Grupo Controle com e sem aprendizagem formal em espanhol.

[44] O *Duolingo* foi o aplicativo mais mencionado pelos estudantes como recurso utilizado para a aprendizagem de espanhol, não havendo menção a outros aplicativos. A plataforma dispõe de mecanismos de correção automática das respostas e, em determinadas atividades, de reconhecimento de fala e retorno sobre a produção oral. Entretanto, não foi possível verificar se os estudantes utilizavam esses recursos especificamente, bem como quais funcionalidades estavam disponíveis nas versões por eles utilizadas.

Tabela 6. Comparação entre a média de resultados dos participantes do Grupo Controle com e sem formação formal em espanhol

Grafemas	**Média do G. Controle com formação formal em espanhol**	**Média do G. Controle sem formação formal em espanhol**
<b>	68,7%	68%
<v>	35,4%	33,3%
<s>	68,7%	66,6%
<z>	41,6%	31,9%

Fonte: a autora

Ao comparar os participantes com e sem conhecimento prévio em espanhol, vemos que as médias de <b>, <v> e <s> são muito semelhantes, variando de 0,7% a 2,1% de diferença entre eles.

Em relação ao grafema <z>, evidenciamos que há uma diferença relativa entre os participantes, apresentando um total de 9,7% a mais de acertos para os aprendizes que estudaram o espanhol no ensino fundamental.

Considerando os grafemas <v> e <z> que, em geral, neste estudo, são os que apresentam maior dificuldade na percepção dos aprendizes, vemos que na consoante <v> houve uma maior similaridade no resultado entre os participantes com e sem conhecimento de espanhol, o que pode indicar a dificuldade na correspondência entre o som-grafema.

Cabe destacar que, no português, há o contraste entre a oclusiva bilabial /b/ e a fricativa sonora /v/, não presente no espanhol, fazendo a distinção em formas como ‘bala’ e ‘vala’ Brisolara e Silva (2020). No espanhol, /b/ e /v/ são produzidos como [b], nestes casos, se o aprendiz não reconhece o contexto de fala, pode confundir o significante da palavra, como exemplo ‘*baca*’ e ‘*vaca*’, ambas as palavras são pronunciadas da mesma forma, o que as diferencia são a grafia, e o significado.

No estudo de Moraes (2022), vemos que o som de <z>, no espanhol, é realizado como [s] em grande parte dos países latino-americanos. No estágio inicial de aprendizagem desta língua por brasileiros, essa não percepção pode dificultar no reconhecimento do referido som, porém o contato prévio no ensino fundamental pode ter contribuído para o melhor desempenho destes aprendizes considerando a discrepância dos resultados.

Cabe destacar o participante 8, que não tinha conhecimento prévio em espanhol, pelo menos, em instituição formal, mas que apresentou resultados bons na identificação dos sons de <v> e <z>, sendo 87,5% e 62,5%, respectivamente. Este dado deve ser investigado mais

detalhadamente, já que pode indicar a importância de outros fatores não considerados nos critérios da presente Tese, ou seja, devemos analisar outros aspectos externos às práticas de instrução, como interesse da e dos participantes pela língua, contato informal com idioma através de jogos ou frequência de músicas, filmes, séries, entre outras práticas que podem ter influenciado na percepção deste participante. No Quadro 12 mostramos o perfil dos participantes do Grupo Experimental.

Quadro 12. Perfil do Grupo Experimental

Part.	Sexo	Possui experiência com o espanhol no ensino fundamental/ período de aprendizagem	Já viajou para algum país de língua espanhola	Tem amigos ou vizinhos que falam espanhol?/ frequência com que os escuta falando	Em casa, alguém fala ou já falou espanhol com você?	Costuma assistir filmes e séries em espanhol	Escuta músicas em espanhol	Segue criadores de conteúdo (YouTube, TikTok, Instagram) que falam espanhol	Contato com o espanhol por meio de jogos, internet ou aplicativos/ forma de comunicação com falantes hispânicos	Usa algum aplicativo de aprendizado de idiomas (como Duolingo)
Part.1	F	(7° ao 9° ano)		Sim (raramente)		(raramente)	(às vezes)			(menos de 1 semana)
Part. 2	F						(raramente)		(oralidade/escrita)	
Part. 3	M	(6° ao 9° ano)		Sim (frequentemente)		(às vezes)	(frequentemente)		(escrita)	(mais de 1 mês)
Part. 4	F		(de 1 a 4 semanas)			(raramente)	(frequentemente)	(às vezes)		(menos de 1 semana)
Part. 5	M					(raramente)	(às vezes)			
Part. 6	M					(raramente)			(escrita)	
Part. 7	M	(7° ao 9° ano)					(frequentemente)		(oralidade/escrita)	
Part. 8	M					(raramente)	(às vezes)	(raramente)		(menos de 1 semana)
Part. 9	M				(tia)				(oralidade)	
Part. 10	M			Sim (raramente)			(raramente)		(oralidade/escrita)	
Part. 11	M	(9° ano)	(de 1 a 4 semanas)		(pai)			(às vezes)	(escrita)	
Part. 12	F				(irmã e namorado)	(raramente)				(menos de 1 semana)
Part. 13	F			Sim (escuta às vezes)		(às vezes)		(às vezes)		(algumas semanas)
Part. 14	F							(às vezes)		
Part. 15	F	(6° ao 9° ano)	(de 1 a 4 semanas)		(irmão, pai e mãe)	(raramente)	(raramente)	(às vezes)		

Fonte: a autora

No Quadro 12, observamos que, do total de participantes, 8 são homens e 7 são mulheres. Em relação ao sexo, há diferença de distribuição entre os grupos. No Grupo Controle, há predominância do sexo feminino sendo 10/15, enquanto no Grupo Experimental, predominam os participantes do sexo masculino, total de 8/15, embora este apresentar uma distribuição mais equilibrada.

Vemos que os participantes 1, 3, 7, 11 e 15 tiveram formação em espanhol como LE, no ensino fundamental, entre o 6º e o 9º ano. Já os participantes 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13 e 14 não realizaram formação formal no idioma.

Cabe salientar que, em ambos os grupos, nenhum dos participantes realizou aprendizagem formal de espanhol em escolas de idiomas, e tampouco havia alunos repetentes no 1º ano do ensino médio. Nesse sentido, considerando o contexto do ensino médio, todos os estudantes estavam tendo contato com o componente curricular de espanhol pela primeira vez, e todos os participantes que integraram a amostra da presente tese só passaram por instrução formal após a aplicação do pré-teste.

De acordo com o formulário complementar (Apêndice VII), os participantes 4, 11 e 15 já viajaram para países hispanofalantes, permanecendo por um período de "uma a quatro semanas". Os participantes 1, 3, 10 e 13 afirmaram ter amigos ou vizinhos falantes de espanhol, enquanto os participantes 9, 11, 12 e 15 possuem algum familiar que se comunicam em espanhol.

Em relação ao hábito de assistir filmes e séries em espanhol, os participantes 2, 7, 9, 10, 11 e 14 alegaram que não assistem. Os participantes 1, 4, 5, 6, 8, 12 e 15 responderam assistir "raramente", e os participantes 3 e 13 "às vezes".

Quanto à escuta de músicas em espanhol, os participantes 1, 5 e 8 sinalizaram que escutam "às vezes", os participantes 3, 4, 7 ouvem "frequentemente", já os participantes 2, 10 e 15 "raramente", enquanto os demais não ouvem neste idioma.

No que diz respeito à interação com criadores de conteúdo falantes de espanhol, os participantes 4, 11, 13, 14 e 15 responderam que acompanham esse tipo de conteúdo "às vezes", o participante 8 indicou "raramente", o restante informou que não visualizam conteúdos de falantes hispânicos.

Sobre o contato com falantes hispânicos por meio de jogos ou aplicativos de comunicação, 7 dos 15 participantes indicaram diferentes formas de interação. Os participantes 2, 7 e 10 afirmaram interagir através da oralidade e escrita, os participantes 3, 6 e 11 apenas por meio da escrita, e o participante 9 se comunica oralmente.

Em relação ao uso de aplicativos para aprendizagem do espanhol, os participantes 1, 4,

8 e 12 responderam utilizá-los “menos de uma semana”, o participante 3 indicou o uso por “mais de um mês”, e o participante 13 “algumas semanas”.

De modo geral, os dados evidenciam que, embora parte dos participantes não tenha tido formação formal em espanhol, muitos têm algum tipo de contato com a língua por meio de interações informais, como o uso de mídias, interações com falantes hispânicos e uso de aplicativos de aprendizagem de espanhol. Esses fatores demonstram que o contato do espanhol entre os participantes é diversificado, aspecto que deve ser considerado na interpretação dos resultados do estudo, uma vez que diferentes níveis de familiaridade com a língua podem influenciar o desempenho nas atividades propostas. Na Tabela 7, explicitamos uma média comparativa dos participantes do Grupo Experimental com e sem formação formal em espanhol.

Tabela 7. Comparação entre a média de resultados dos participantes do Grupo Experimental com e sem formação formal em espanhol

Grafemas	**Média do G. Experimental com formação formal em espanhol**	**Média do G. Experimental sem formação formal em espanhol**
<b>	75%	62,5%
<v>	50%	31,2%
<s>	77,5%	72,5%
<z>	35%	25%

Fonte: a autora

A Tabela 7 mostra as médias de acertos na identificação dos sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> dos participantes do Grupo Experimental, separando, entre eles, os que tiveram estudo formal em espanhol, no ensino fundamental, e os que não tinham conhecimento prévio.

Vimos anteriormente, na Tabela 6, relativa ao Grupo Controle, que os aprendizes apresentaram bastante similaridade nas médias, em três dos quatro grafemas analisados. Diferentemente, no Grupo Experimental vemos uma maior variação nos resultados médios das consoantes <b>, <v> e <z>, apresentando médias mais próximas somente de <s>.

No grafema <b>, observamos uma diferença de 12,5% em favorecimento aos participantes com conhecimento prévio do idioma, uma discrepância inesperada, considerando o som de [b] ser comum tanto no português brasileiro como no espanhol.

Estudos como os de Brisolara *et al.* (2024), Brisolara e Silva (2020) e Brisolara (2014)

revelam as dificuldades que os aprendizes brasileiros enfrentam na relação de som e grafia do <v> do espanhol, justamente por necessitar de um maior contato do aprendiz com a língua espanhola, já que, em ambas as línguas o grafema existe, mas não tem a mesma correspondência fonêmica nem fonética. A frequência a estímulos do espanhol com este grafema, por exemplo, pode contribuir para que os alunos identifiquem a diferença entre os sons, principalmente quando se trata de <b> e <v> que correspondem ao som de [b] em ambos os idiomas.[45] .

O som de [s] é semelhante na LM e LE dos aprendizes, o que justifica os percentuais médios de <s>, que apresentaram uma diferença de 5% entre os participantes do Grupo Experimental, independentemente da aprendizagem formal do espanhol.

Entre os resultados evidenciados na Tabela 4, destacamos o do participante 15, que obteve média de 62,5% de acertos nos sons representados pelos grafemas <b>, <v> e <s>, e 25% no grafema <z>. Embora o desempenho referente ao grafema <z> esteja abaixo das médias individuais observadas para os demais participantes do Grupo Experimental, observamos uma estabilidade nos resultados dos grafemas <b>, <v> e <s>. Considerando que o participante teve formação em espanhol, do sexto ao nono ano do ensino fundamental, é possível sugerir que a experiência prévia com a língua espanhola pode ter contribuído para esse resultado.

As análises apresentadas nas Tabelas 6 e 7 permitiram não apenas comparar o desempenho entre os participantes de cada grupo, mas também sinalizaram a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre os participantes, especialmente os que não possuem instrução formal em espanhol. Após percebermos a necessidade de investigarmos mais aprofundadamente alguns resultados do pré-teste nos dois grupos, sentimos a necessidade de, ainda durante as coletas, aplicar um novo questionário, mais detalhado e com perguntas específicas, que busquem explicar melhor o perfil dos participantes, como conhecer os gostos musicais, se preferem músicas (brasileiras ou internacionais – e qual a nacionalidade preferida), questionar se há frequência em jogos online, e se nos jogos há interação com pessoas de nacionalidade hispânica, se realizam leituras em LE, entre outras. Essas variáveis, que são externas à sala de aula podem contribuir para explicar resultados que divergem das médias individuais dos grupos e vão ao encontro dos pressupostos da TSDC.

[45] Cabe destacar que o grafema <v>, no espanhol, também corresponde ao som [β], especialmente se não está em início absoluto ou precedido por consoante nasal.

4.2. Resultados do Pós-Teste

Nesta seção, apresentamos os resultados do pós-teste, etapa fundamental para a verificação dos possíveis efeitos das práticas pedagógicas desenvolvidas na presente tese. Primeiramente, explicitamos os percentuais de acertos de cada participante. Logo, comparamos as médias percentuais dos resultados coletados no pré-teste e no pós-teste. A Tabela 8 explicita os resultados.

Tabela 8. Identificação de sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> em relação ao Grupo Controle (pós-teste)

	Grafema <b>		**Grafema <v>**		**Grafema <s>**		**Grafema <z>**	
Participante	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**
Part. 1	6/8	75%	1/8	12,5%	4/8	50%	4/8	50%
Part. 2	4/8	50%	3/8	37,5%	7/8	87,5%	1/8	12,5%
Part. 3	6/8	75%	4/8	50%	5/8	62,5%	5/8	62,5%
Part. 4	4/8	50%	2/8	25%	6/8	75%	2/8	25%
Part. 5	4/8	50%	2/8	25%	6/8	75%	4/8	50%
Part. 6	7/8	87,5%	2/8	25%	7/8	87,5%	1/8	12,5%
Part. 7	7/8	87,5%	1/8	12,5%	6/8	75%	5/8	62,5%
Part. 8	7/8	87,5%	3/8	37,5%	5/8	62,5%	3/8	37,5%
Part. 9	8/8	100%	2/8	25%	6/8	75%	6/8	75%
Part. 10	7/8	87,5%	3/8	37,5%	2/8	25%	5/8	62,5%
Part. 11	8/8	100%	1/8	12,5%	7/8	87,5%	2/8	25%
Part. 12	8/8	100%	2/8	25%	7/8	87,5%	3/8	37,5%
Part. 13	3/8	37,5%	1/8	12,5%	3/8	37,5%	2/8	25%
Part. 14	5/8	62,5%	1/8	12,5%	7/8	87,5%	2/8	25%
Part. 15	6/8	75%	2/8	25%	3/8	37,5%	3/8	37,5%
MÉDIA	**6**	**75%**	**2**	**25%**	**5**	**67,5%**	**3**	**40%**

Fonte: a autora

A Tabela 8 apresenta os resultados do Grupo Controle no pós-teste, o que permite a comparação com os resultados do grupo observado no pré-teste.

Em princípio, os participantes evidenciaram redução na identificação de pelo menos um dos grafemas investigados. Os participantes 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11 e 15 apresentaram diminuição em um grafema. Os participantes 2, 5, 8, 12 e 14 reduziram os acertos em dois grafemas, enquanto o participante 13 teve uma redução em três grafemas.

Cabe destacar o desempenho dos participantes 3, 4, 9 e 12. O participante 3, que no perfil sociolinguístico mencionou ter cursado espanhol entre o sexto e o nono ano do ensino fundamental, viajou por menos de uma semana para um país de fala hispânica, se comunica de forma escrita em espanhol em jogos on-line e utilizou aplicativos para aprendizagem do idioma por algumas semanas, apresentou estabilidade na identificação dos grafemas <b> e <s>, com médias de 75% e 62,5%, respectivamente, entre os testes. Além disso, observamos aumento de 37,5% para 50% no grafema <v>, e redução de 75% para 62,5% no <z>.

Verificamos que o participante 4 apresentou preservação das médias das consoantes <b>, <v> e <s>, e redução de <z> de 50% para 25%. Este indicou ter realizado uma viagem por menos de uma semana para um país de fala em espanhol, às vezes escuta músicas no idioma e já utilizou ferramentas on-line de aprendizagem por mais de um mês.

O participante 7, que teve formação formal em espanhol do sexto ao nono ano na rede pública de ensino, ocasionalmente se comunica com um amigo falante de espanhol, raramente acompanha na internet influenciadores hispanofalantes e utiliza o espanhol de forma escrita em jogos on-line, apresentou crescimento nos grafemas <b>, <s> e <z>, com variações entre 12,5% e 25% nas médias. No entanto, apesar das informações relatadas no questionário, vemos que houve uma redução de 50% na identificação de <v>, no pós-teste.

Observamos que apenas os participantes 9 e 12 mantiveram os índices de 100% de acertos no grafema <b>, mas tiveram comportamentos distintos nos demais grafemas. O participante 9 apresentou aumento nos grafemas <v>, <s> e <z>, que variaram de 12,5% a 25%, no questionário respondeu ter realizado uma viagem por menos de uma semana para um país hispânico e ter utilizado aplicativo de aprendizagem de espanhol por mais de um mês. O participante 12, que teve contato com o espanhol apenas no nono ano do ensino fundamental, às vezes mantém contato com um amigo hispânico, raramente assiste à filmes e vídeos em espanhol, às vezes escuta músicas e já utilizou ferramentas digitais de aprendizagem por menos de uma semana, apresentou redução de 12,5% nas médias de <v> e <s>, além da manutenção da média de <z>.

Os resultados individuais do Grupo Controle evidenciam uma melhora na percepção dos sons investigados entre o pré-teste e pós-teste, bem como a manutenção na identificação dos sons. No entanto, alguns participantes do mesmo modo que apresentaram maiores índices

de acertos em alguns grafemas, evidenciaram diminuição em outros. A fim de evidenciar as movimentações individuais no desempenho do grupo, a Tabela 9 apresenta a comparação das médias gerais do Grupo Controle no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 9. Resultados dos testes de percepção em relação ao Grupo Controle

Grupo Controle

Grafema	Pré-teste	Pós-teste
<b>	72,5%	75%
<v>	34%	25%
<s>	67,5%	67,5%
<z>	35,8%	40%

Fonte: a autora

Ao comparar as médias gerais, na Tabela 9, vemos que o grafema <b> apresentou um aumento de acertos, passando de 72,5% no pré-teste para 75% no pós-teste. A consoante <z> também apresentou melhora, com a média passando de 35,8% para 40%.

Em relação ao grafema <s>, a média resultou estável em 67,5% nos dois momentos de teste, mostrando que a percepção do grupo permaneceu inalterada neste grafema. Diferentemente do grafema <v>, que demonstrou redução da média de acertos, passando de 34% no pré-teste para 25% no pós-teste, evidenciando a dificuldade na percepção deste som, já observada no primeiro teste.

De modo geral, as médias gerais do pós-teste enfatizam os resultados já evidenciados no pré-teste. Os participantes mostraram melhores desempenhos na identificação dos grafemas <b> e <s>, enquanto as consoantes <v> e <z> permaneceram como os sons de maior dificuldade para grande parte dos aprendizes. Na Tabela 10, evidenciamos os resultados obtidos no pós-teste do Grupo Experimental.

Tabela 10. Identificação de sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> em relação ao Grupo Experimental (pós-teste)

	Grafema <b>		**Grafema <v>**		**Grafema <s>**		**Grafema <z>**	
Participante	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**	**Acertos**	**%**
Part. 1	8/8	100%	7/8	87,5%	8/8	100%	3/8	37,5%
Part. 2	8//8	100%	1/8	12,5%	6/8	75%	2/8	25%
Part. 3	5/8	62,5%	3/8	37,5%	6/8	75%	5/8	62,5%
Part. 4	8/8	100%	1/8	12,5%	6/8	75%	6/8	75%
Part. 5	6/8	75%	3/8	37,5%	7/8	87,5%	2/8	25%
Part. 6	7/8	87,5%	1/8	12,5%	7/8	87,5%	0/8	0%
Part. 7	6/8	75%	4/8	50%	7/8	87,5%	1/8	12,5%
Part. 8	7/8	87,5%	3/8	37,5%	6/8	75%	2/8	25%
Part. 9	6/8	75%	4/8	50%	4/8	50%	2/8	25%
Part. 10	7/8	87,5%	4/8	50%	4/8	50%	3/8	37,5%
Part. 11	8/8	100%	2/8	25%	4/8	50%	5/8	62,5%
Part. 12	3/8	37,5%	5/8	62,5%	5/8	62,5%	5/8	62,5%
Part. 13	8/8	100%	0/8	0%	7/8	87,5%	1/8	12,5%
Part. 14	6/8	75%	3/8	37,5%	5/8	62,5%	4/8	50%
Part. 15	6/8	75%	3/8	37,5%	4/8	50%	5/8	62,5%
MÉDIA	**7**	**82,5%**	**3**	**36,6%**	**6**	**71,6%**	**3**	**38,3%**

Fonte: a autora

Na Tabela 10, vemos que os participantes 1 e 4 apresentaram movimentações de estabilidade e aumento dos índices de acertos entre o pré-teste e o pós-teste. Os participantes 2, 8, 10, 13 e 14 registraram redução no desempenho de um dos grafemas analisados. Já os participantes 3, 5, 7, 9, 11, 12 e 15 apresentaram diminuição em dois grafemas. Por sua vez, o participante 6 manteve o desempenho em um grafema e reduziu os índices nos demais.

De modo geral, os dados evidenciam uma considerável variabilidade entre os resultados dos participantes. O grafema <b> apresentou os melhores resultados no pós-teste, cinco dos quinze participantes alcançando 100% de acertos, sendo 1, 2, 4, 11 e 13. Dentre eles, os participantes 1 e 2 mantiveram o percentual obtido no pré-teste. Desse modo, a média geral de <b> apresentou uma melhora, passando de 69,1% para 82,5%.

O grafema <v> permaneceu como um dos mais desafiadores para o grupo experimental. Embora alguns participantes tenham apresentado evolução, a média geral sofreu pouca alteração, passando de 35,8% para 36,6%, evidenciando pouca alteração entre os dois momentos de teste.

Em relação ao grafema <s>, vemos uma diminuição da média geral, passando de 73,3% para 71,6%. Cabe mencionar que, mesmo com a redução, <s> foi um dos grafemas com melhores resultados, com variações entre 50% e 100% de acertos.

Quanto ao grafema <z>, observamos um aumento da média geral, que passou de 29,1% para 38,3%. No entanto, os percentuais individuais mostram que a identificação desse grafema continuou sendo desafiador para grande parte dos participantes, com médias individuais entre 0% e 75% de acertos, representados pelos participantes 6 e 4, respectivamente.

Entre os participantes, destacamos os comportamentos dos participantes 1, 4, 5 e 12 entre os testes. O participante 1 manteve os 100% de acertos no grafema <b> entre o pré-teste e o pós-teste e apresentou elevação nos índices de identificação dos grafemas <v>, <s>, e <z> com percentuais de 12,5% a 50%. Esse participante possui formação formal de espanhol, do 7º ao 9º ano no ensino fundamental, relata possuir amigos falantes de espanhol, mas se comunica raramente, além de ouvir músicas em espanhol também raramente, e já ter utilizado aplicativos para aprendizagem por menos de uma semana.

O participante 4 apresentou ampliação dos índices de acerto nos grafemas <b> e <z>, passando de 62,5% para 100% em <b>, e de 37,5% para 75% em <z>. Em relação aos grafemas <v> e <s> houve manutenção nas médias. Em seu perfil, sinalizou ter viajado por um período de uma a quatro semanas para um país hispânico, relata ouvir com frequência músicas em espanhol, às vezes assiste conteúdos de influenciadores na internet, falantes de espanhol e teve acesso a aplicativos de aprendizagem de espanhol por menos de uma semana.

O participante 5 mostrou bastante variabilidade entre os testes. Houve um aumento de 37,5% para 75% nos acertos do grafema <b> e de 0% para 37,5% no grafema <v>. Em contrapartida, verificamos uma redução nos grafemas <s> e <z>, passando de 100% para 87,5%, e de 37,5% para 25%, respectivamente. No questionário sociolinguístico, o participante relatou apenas assistir a filmes e vídeos em espanhol raramente e, às vezes, escutar músicas hispânicas.

O participante 12, no pré-teste, apresentou média de 87,5% de acertos de <b>, no pós-teste reduziu para 37,5%. Em contrapartida, os índices de <v> aumentaram de 50% para 62,5% e os de <z> de 25% para 62,5%. Já o grafema <s> passou de 75% para 62,5%. Esse participante relatou possuir contato familiar com falantes de espanhol, como irmã e namorado, além de já

ter utilizado aplicativos de aprendizagem da língua por menos de uma semana e assistir raramente a filmes em espanhol. Chama a atenção o fato de os grafemas <b> e <s>, que apresentavam melhores resultados no pré-teste, terem registrado queda no pós-teste, enquanto os grafemas <v> e <z>, que representam ser mais complexos para aprendizes brasileiros apresentaram melhora nos índices de identificação.

Em geral, os resultados do pós-teste revelaram uma variabilidade no desempenho individual dos participantes, com manutenção, redução ou aumento de médias. Embora tenham sido observadas melhoras, especialmente nos grafemas <b> e <z>, as consoantes <v> e <z> continuaram apresentando desafios para parte dos participantes.

Cabe salientar que o aumento do índice de acertos observado no pós-teste, em relação aos grafemas <b> e <z> deve ser interpretado considerando a melhora de percepção dos participantes através das práticas de instrução explícita que abordaram diferentes objetos de conhecimento. Ainda que algumas palavras utilizadas nos testes, como *bolígrafo* e *embarazada*, tenham aparecido ocasionalmente em textos ou áudios trabalhados durante as aulas, elas não foram objeto de ensino explícito nas atividades. Desse modo, a instrução explícita não se caracterizou pela ênfase direcionada às palavras que compuseram os instrumentos de coleta. Além disso, os estímulos foram apresentados oralmente e, muitas vezes, sem a exibição de suas formas escritas. Diante dessas condições, é pouco provável que o aumento dos acertos se deva exclusivamente à memorização dos estímulos utilizados nos testes, uma vez que eles não foram trabalhados de forma explícita durante as aulas, o que reforça que os acertos ocorreram por melhoras na percepção dos sons consonantais analisados. Para verificar se os resultados individuais influenciam no desempenho geral do Grupo Experimental entre o pré-teste e o pós-teste, explicitamos a Tabela 11.

Tabela 11. Resultados dos testes de percepção em relação ao Grupo Experimental

	Grupo Experimental	
Grafema	**Pré-teste**	**Pós-teste**
<b>	69,1%	82,5%
<v>	35,8%	36,6%
<s>	73,3%	71,6%
<z>	29,1%	38,3%

Fonte: a autora

A Tabela 11 explicita a comparação das médias gerais de acertos do Grupo Experimental entre os testes. Dos grafemas investigados, observamos que o grafema <b> registrou o maior crescimento entre o pré-teste e o pós-teste, passando de 69,1% para 82,5% de acertos.

O grafema <v> passou de 35,8% no pré-teste e 36,6% no pós-teste, apresentando estabilidade entre os testes, com uma diferença de 0,8%. Em contrapartida, o grafema <s> apresentou uma pequena redução na identificação, passando de 73,3% para 71,6%.

Em relação à consoante <z>, esta evidenciou aumento na média de acertos, evoluindo de 29,1% para 38,3%. Embora os índices estejam abaixo dos observados para <b> e <s>, o resultado de <z> sugere uma melhora na percepção deste som contrastivo para os participantes do Grupo Experimental.

De modo geral, o grupo apresentou melhores resultados nos grafemas <b> e <z>, estabilidade em <v> e redução em <s>. Esses dados sugerem que os efeitos observados não ocorreram de maneira uniforme entre todos os grafemas, indicando a necessidade de uma análise inferencial para verificar se as diferenças identificadas entre os momentos de teste são estatisticamente significativas.

4.3. Análise descritiva com o RStudio

Nas seções 4.1 e 4.2, apresentamos uma descrição dos resultados individuais dos participantes do Grupo Controle e do Grupo Experimental nos dois momentos de coletas de dados, ou seja, no pré-teste e pós-teste. Nessas análises, indicamos as taxas de acertos e erros, calculamos as médias de desempenho dos grupos e realizamos comparações entre participantes que possuíam formação formal em língua espanhola no ensino fundamental e aqueles que não possuíam esse contato. Os resultados permitiram identificar tendências iniciais de desempenho e possíveis diferenças entre os grupos. No entanto, para uma avaliação mais robusta dos resultados observados, realizamos uma análise estatística descritiva e inferencial, através dos *softwares* R e RStudio.

Para as análises, organizamos as variáveis conforme os dados obtidos nas coletas de dados do pré-teste e pós-teste no *software PsychoPy*, bem como com as particularidades de cada grupo. A variável resposta representa o desempenho dos participantes nos dois momentos de teste, sendo codificada de forma binária em acerto (1) e erro (0).

As variáveis preditoras foram organizadas em dois conjuntos. O primeiro corresponde

aos fatores, que incluía os 30 participantes da pesquisa (15 do Grupo Controle e 15 do Grupo Experimental), o grupo (controle e experimental), o tipo de teste (pré-teste e pós-teste), os grafemas investigados (b, v, s, z) e os estímulos utilizados nos testes (Quadro 8). Considerando os 32 estímulos apresentados a cada participante nos dois momentos de testes, o *corpus* analisado totalizou em 1.920 dados.

O segundo conjunto é referente aos fatores sociolinguísticos, nos quais foram incluídas as variáveis sexo, ensino fundamental - contato prévio com o espanhol, viagem, e contato com amigos/familiares hispanofalantes. Também foram consideradas as variáveis relacionadas à exposição à língua espanhola por meio de filmes e séries, músicas, redes sociais e jogos/internet. Para essas variáveis, foram estabelecidas categorias de frequência (nenhuma, baixa, média e alta). Em relação ao uso de aplicativos para aprendizagem de espanhol, o tempo de exposição foi definido em (nenhuma, curta, baixa, média e longa). Tanto as frequências quanto os níveis de exposição foram classificados a partir das respostas fornecidas pelos participantes no questionário complementar.

Na análise descritiva, foram calculadas medidas de tendência central (média e mediana), e de dispersão (desvio padrão) das proporções de acertos dos dois grupos. Primeiramente, observamos o desenvolvimento individual dos participantes, antes e após as práticas pedagógicas. Em seguida, analisamos o comportamento geral dos grupos, buscando identificar possíveis mudanças entre o pré-teste e o pós-teste. Na Tabela 12, apresentamos as médias do Grupo Controle.

Tabela 12. Média individual do Grupo Controle

Grupo Controle

Participantes	Média de acertos (pré-teste)	Média de acertos (pós-teste)
P01	0,38	0,50
P02	0,44	0,47
P03	0,63	0,63
P04	0,50	0,44
P05	0,50	0,50
P06	0,47	0,53
P07	0,59	0,59
P08	0,63	0,56
P09	0,53	0,69
P10	0,56	0,53
P11	0,53	0,56
P12	0,69	0,63
P13	0,59	0,25
P14	0,50	0,47
P15	0,34	0,44

Fonte: a autora

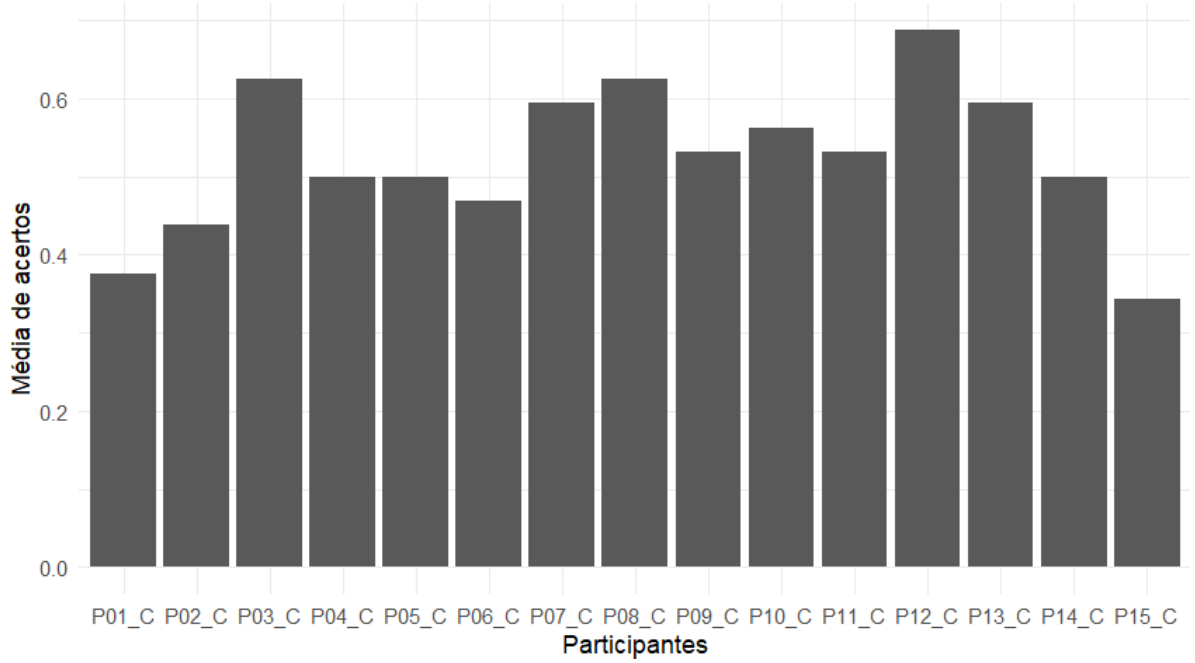
Conforme apresentado na Tabela 12, os participantes 3, 5 e 7 mantiveram exatamente a mesma média de acerto entre o pré-teste e o pós-teste. Por sua vez, os participantes 1, 6, 9 e 15 mostraram aumento na identificação dos sons após a intervenção, sendo o maior crescimento observado no participante 9, no qual a média passou de 0,53 para 0,69.

Em contrapartida, os participantes 4, 8, 12 e 13 registraram redução na média de acertos no pós-teste. Entre eles, destacamos o participante 13, que apresentou maior diminuição de desempenho, passando de 0,59 no pré-teste para 0,25 no pós-teste.

Os participantes 2, 10, 11 e 14 também apresentaram variações entre os momentos de

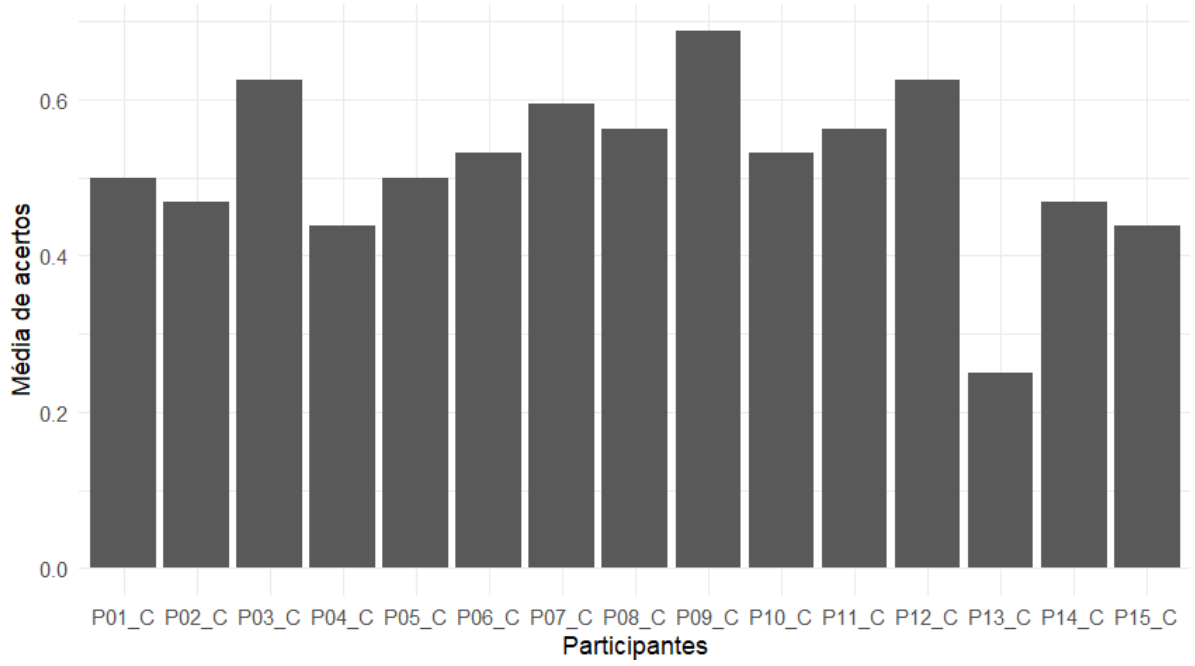
teste, entretanto, as diferenças observadas foram pouco expressivas, indicando estabilidade no desempenho individual. Nos Gráficos 8 e 9, explicitamos o desenvolvimento do Grupo Controle, no pré-teste e pós-teste.

Gráfico 8. Média individual do Grupo Controle (pré-teste)



Fonte: a autora

Gráfico 9. Média individual do Grupo Controle (pós-teste)



Fonte: a autora

Por meio dos Gráficos 8 e 9, visualizamos de forma mais clara a distribuição das médias de acertos dos participantes do Grupo Controle nos momentos de pré-teste e pós-teste. Observamos que os participantes apresentaram desempenhos heterogêneos em ambos os momentos de teste, com médias variando entre 0,34 a 0,69 no pré-teste e entre 0,25 a 0,69 no pós-teste.

Os resultados individuais do Grupo Controle evidenciam diferentes percursos dos participantes, alguns com resultados de aumento nas médias no pós-teste, outros mantiveram resultados similares ou registraram redução entre os dois momentos de teste. Embora o Grupo Controle não tenha recebido práticas de instrução explícita voltadas aos grafemas <b>, <v>, <s> e <z>, os participantes receberam práticas pedagógicas com enfoque em leitura, escrita e oralidade, o que pode ter contribuído para as movimentações observadas nos testes.

Sob a perspectiva da TSDC, a variabilidade observada nos resultados sugere que os sistemas individuais dos participantes estão em constante reorganização, mesmo na ausência de práticas explícitas dos grafemas investigados, eles apresentaram diferentes movimentos de desenvolvimento. Na Tabela 13, evidenciamos as medidas de tendência central (média e mediana), e de dispersão (desvio padrão) do Grupo Controle.

Tabela 13. Média, mediana e desvio padrão do Grupo Controle (pré-teste e pós-teste)

	Média		**Mediana**		**Desvio padrão**	
	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste
Grupo Controle	0,53	0,52	0,53	0,53	0,09	0,10

Fonte: a autora

A Tabela 13 apresenta o desempenho geral do Grupo Controle nos dois momentos de testes. Vemos que a média de acertos na percepção dos grafemas investigados resultou em 0,53 no pré-teste e 0,52 no pós-teste, apresentando uma redução de 0,01 entre os testes, o que demonstra que o grupo permaneceu praticamente estável entre os testes. O resultado da mediana ficou em 0,53 em ambos os testes, ou seja, a medida de tendência central da distribuição dos resultados permaneceu estável.

No que diz respeito à dispersão dos dados, observamos um leve aumento do desvio padrão, que passou de 0,09 no pré-teste para 0,10 no pós-teste, o que dialoga com a variabilidade dos resultados individuais deste grupo, que demonstrou participantes que desempenharam pontos de estabilidade, aumento e redução na percepção dos grafemas. Na Tabela 14, explicitamos as médias individuais dos participantes do Grupo Experimental.

Tabela 14. Média individual do Grupo Experimental

Grupo Experimental

Participantes	Média de acertos (pré-teste)	Média de acertos (pós-teste)
P01	0,63	0,81
P02	0,47	0,53
P03	0,66	0,59
P04	0,47	0,66
P05	0,44	0,56
P06	0,59	0,47
P07	0,56	0,56
P08	0,47	0,56
P09	0,47	0,50
P10	0,50	0,56
P11	0,59	0,59
P12	0,59	0,56
P13	0,38	0,50
P14	0,44	0,56
P15	0,53	0,56

Fonte: a autora

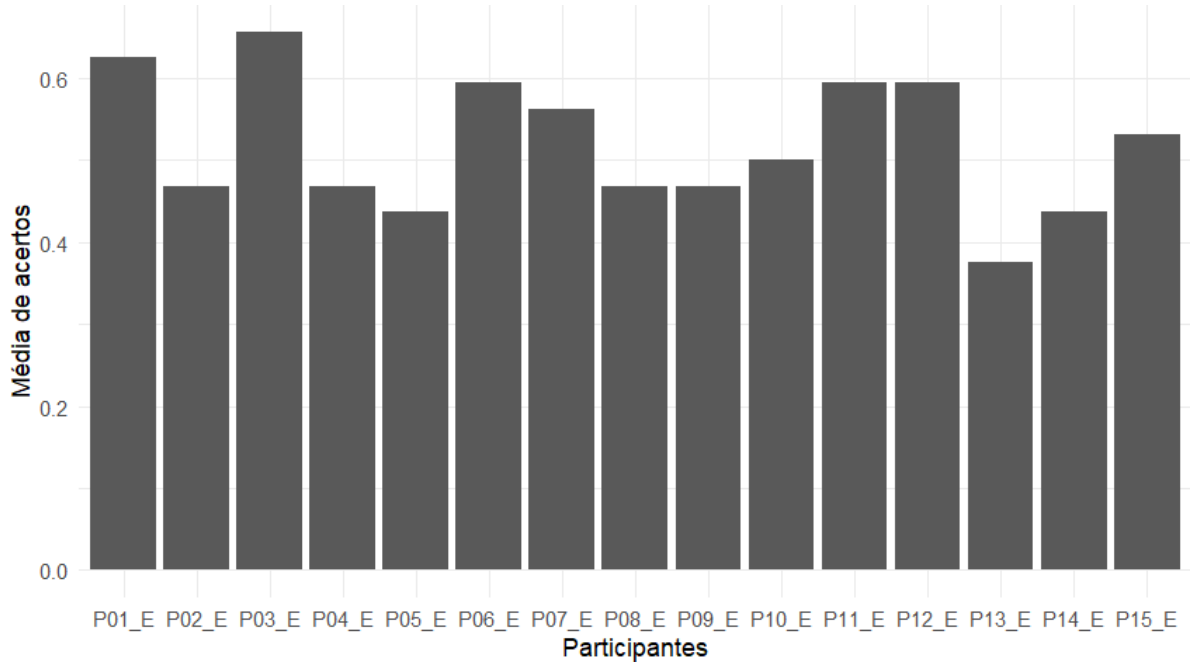
Conforme observado na Tabela 14, os participantes 1, 2, 4, 5, 8, 10, 13 e 14 apresentaram aumento na média de acertos entre o pré-teste e o pós-teste. Entre eles, vemos que os participantes 1 e 4 evidenciaram maiores médias no pós-teste, passando de 0,63 para 0,81 e de 0,47 para 0,66, respectivamente.

Os participantes 7 e 11 permaneceram com a mesma média nos dois momentos de teste. Já os participantes 3 e 6 tiveram uma diminuição na percepção dos grafemas, enquanto os participantes 9, 12 e 15 apresentaram variações pouco expressivas entre os testes.

Em geral, verificamos uma predominância de participantes que ampliaram a percepção

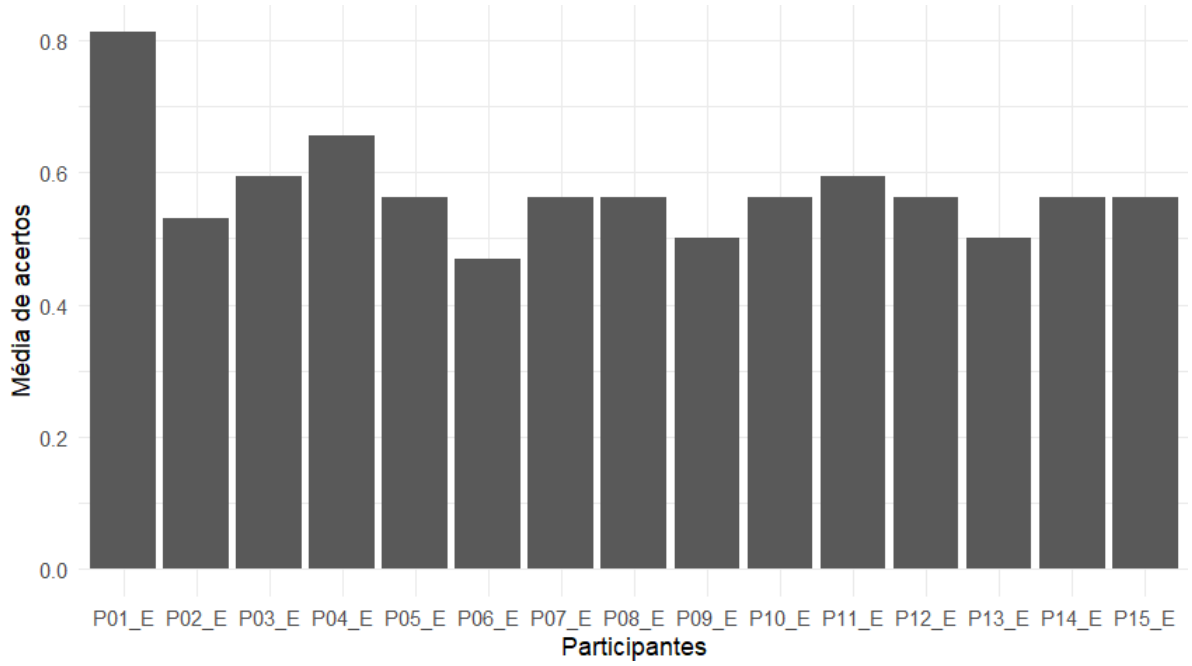
dos grafemas investigados após a realização das práticas de instrução explícita dos sons consonantais. Da mesma forma que o Grupo Controle, o Grupo Experimental também se demonstrou heterogêneo, principalmente no pré-teste, uma vez que os desempenhos não resultaram de maneira uniforme, alguns participantes mantiveram a média e outros reduziram. Nos Gráficos 10 e 11, observamos o desenvolvimento dos participantes do Grupo Experimental no pré-teste e pós-teste.

Gráfico 10. Média individual do Grupo Experimental (pré-teste)



Fonte: a autora

Gráfico 11. Média individual do Grupo Experimental (pós-teste)



Fonte: a autora

No Gráfico 10, vemos que os participantes mostravam maior dispersão das médias individuais do pré-teste, visto que apresentaram comportamentos bem distintos. No pós-teste, evidenciado no Gráfico 11, observamos uma tendência de maior aproximação entre as médias, sugerindo um desempenho mais homogêneo do grupo em relação à identificação dos sons dos grafemas. Com exceção dos participantes 1 e 4 que se destacaram com médias superiores aos demais participantes do grupo.

Os resultados mostram que os participantes do Grupo Experimental, os quais foram submetidos às práticas de instrução explícita dos sons dos grafemas investigados, apresentaram desempenhos distintos no processo de aprendizagem. Enquanto alguns registraram aumento nas médias de acertos, outros mantiveram desempenho parecido ao observado no pré-teste, e também houve os que apresentaram diminuição nas médias entre os testes.

No que diz respeito à TSDC, essa variabilidade pode ser compreendida como uma característica do processo de aprendizagem. Mesmo que todos os participantes tenham sido expostos às mesmas condições de ensino, os resultados indicam que cada aprendiz respondeu de maneira particular, evidenciando que a aprendizagem não ocorre de forma linear entre os indivíduos. Na Tabela 15, explicitamos os resultados das médias, medianas e desvio padrão do Grupo Experimental.

Tabela 15. Média, mediana e desvio padrão do Grupo Experimental (pré-teste e pós-teste)

	Média		**Mediana**		**Desvio padrão**	
	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste	pré-teste	pós-teste
Grupo Experimental	0,52	0,57	0,50	0,56	0,08	0,08

Fonte: a autora

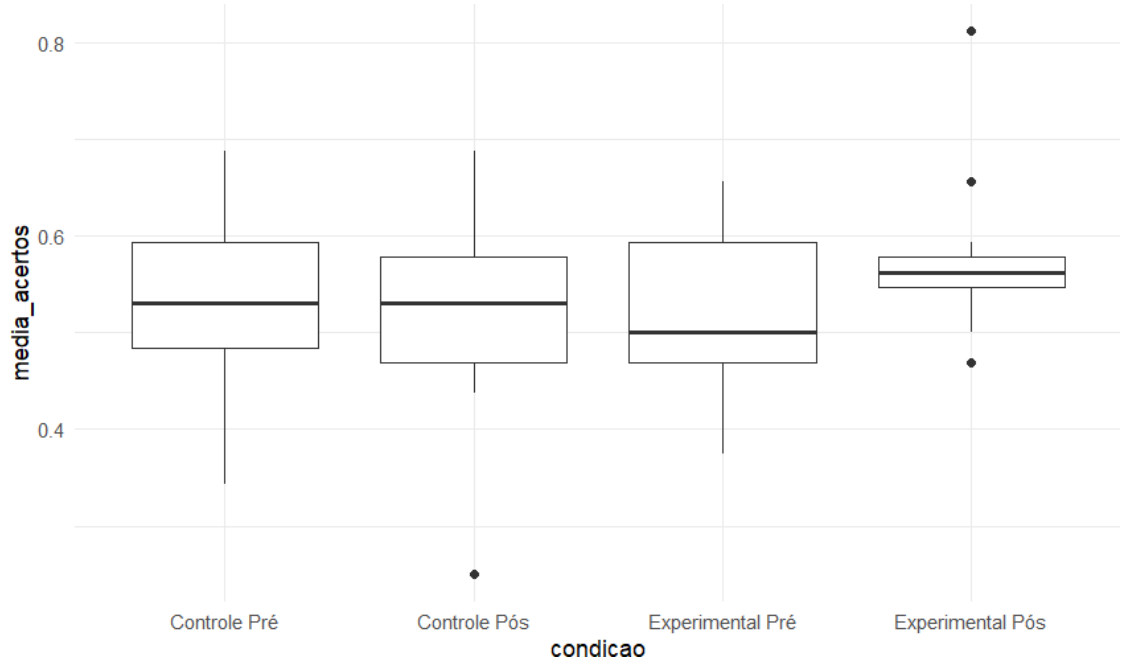
Conforme apresentado na Tabela 15, o Grupo Experimental apresentou aumento na média de acertos do pré-teste de 0,52 para 0,57 no pós-teste, o que sugere uma melhora na identificação dos grafemas investigados após a realização das práticas explícitas.

Vieira (2012) descreve que a mediana é representada pelo valor central, neste caso, pelo participante que ocupa a posição central dos dados. Como observamos, o resultado da mediana também aumentou, passando de 0,50 para 0,56, indicando uma tendência de melhora tanto do participante que ocupava a posição central quanto do grupo.

Em relação à dispersão dos dados, o desvio padrão permaneceu em 0,08 no pré-teste e no pós-teste, indicando que a variabilidade entre os participantes resultou estável entre os testes.

De modo geral, os resultados das medidas de tendência central do Grupo Experimental correspondem às médias individuais dos participantes, que apontaram para uma propensão de melhora na percepção dos sons do espanhol. No Gráfico 12, explicitamos um comparativo das médias dos Grupos Controle e Experimental.

Gráfico 12. Comparativo entre os grupos



Fonte: a autora

O Gráfico 12 mostra uma comparação das médias de acertos dos Grupos Controle e Experimental nos momentos de pré-teste e pós-teste. Observamos que as linhas centrais das caixas, correspondentes às medianas, demonstram um comportamento bastante semelhante entre os grupos antes das práticas pedagógicas. No Grupo Controle, a mediana permaneceu a mesma entre o pré-teste 0,53 e pós-teste 0,53, indicando estabilidade no desempenho do grupo no período de intervenção. De modo semelhante, o Grupo Experimental apresentou no pré-teste, uma mediana de 0,50, valor próximo ao observado no Grupo Controle, sugerindo que os grupos possuíam desempenhos comparáveis antes da instrução explícita.

No pós-teste, o Grupo Experimental apresentou um aumento da mediana para 0,56, indicando uma tendência de melhora do grupo após a instrução. Além disso, a caixa referente a este grupo apresenta menor amplitude, o que demonstra uma redução da variabilidade entre os participantes e um desempenho mais homogêneo no pós-teste.

Em relação aos pontos localizados fora dos limites das caixas, estes representam valores discrepantes: *outliers*, ou seja, representam os participantes cujos resultados se afastam do padrão geral observado no grupo. No Grupo Controle, o *outlier* corresponde ao participante 13, que obteve média de 0,25. No Grupo Experimental, os *outliers* representam o participante 6, com média de 0,47, abaixo da tendência geral do grupo, e os participantes 4 e 1, com médias de 0,66 e 0,81, respectivamente, evidenciando desempenhos superiores aos demais

participantes. Na seção 4.4, apresentamos os resultados da análise inferencial.

4.4. Análise inferencial

Nesta seção, realizamos a análise inferencial dos dados coletados no pré-teste e no pós-teste, para verificar a relevância estatística dos resultados. Para isso, foram rodados modelos de regressão logística com efeitos mistos, *Generalized Linear Mixed Models* - GLMMs, nos *softwares* R e RStudio.

A escolha pelo modelo de regressão logística deu-se pela definição da variável resposta como binária: acerto (1) *versus* erro (0). As variáveis preditoras foram organizadas em efeitos fixos e aleatórios (Oushiro, 2022).

Consideramos como efeitos aleatórios os fatores relacionados aos 'participantes' e aos 'estímulos'. De acordo com Oushiro (2022), os efeitos aleatórios correspondem aos que poderiam ser diferentes em outra amostra, como os participantes selecionados para o estudo ou os estímulos linguísticos utilizados no teste. Já as variáveis de efeitos fixos correspondem ao 'grupo' - controle e experimental, 'tipo de teste' - pré-teste e pós-teste, 'grafema' - <b>, <v>, <s> e <e>, 'sexo' - M e F, 'ensino fundamental', 'viagem', 'contato familiar', 'música', 'filme_série', 'redes sociais', 'jogos/internet' e 'aplicativos'.

A partir das análises apresentadas pelo modelo, destacamos as estimativas dos coeficientes (β), erros-padrão (EP), razões de chances (*Odds Ratios* - OR), valores de *z*, e níveis de significância (*p*), a fim de explicitar quais fatores influenciaram significativamente na tarefa de identificação dos sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z>, bem como responder aos objetivos e questões norteadoras que desencadearam esta pesquisa. Por essa razão, a continuação, apresentamos os objetivos e questões norteadoras de forma separada e descrevemos os resultados estatísticos.

4.5. A instrução explícita favoreceu a percepção dos grafemas do Grupo Experimental comparados os pré-teste e pós-teste?

Neste tópico, respondemos ao objetivo (a) e a questão norteadora (i), discutindo os resultados do Grupo Experimentar, a partir da comparação entre o pré-teste e o pós-teste, com o intuito de observar se a instrução explícita contribuiu para o desenvolvimento da percepção dos grafemas investigados.

O objetivo (a): Observar se práticas pedagógicas com foco nos sons do espanhol (Grupo Experimental) possibilitam um maior desenvolvimento das habilidades de percepção dos sons da LE através da instrução explícita.
Questão norteadora (i): A instrução explícita aplicada ao aprendiz brasileiro (Grupo Experimental) contribui para a melhora da percepção dos aspectos fonético-fonológicos do espanhol?

Tabela 16. Efeito das variáveis pré-teste e pós-teste (Grupo Experimental)

Variável	**Estimativa (β)**	**EP**	**OR**	**Valor - z^{46}**	***P***
Intercepto	0,37	0,22	1,44	1,67	0,096
Pré-teste	-0,28	0,15	0,76	-1,90	0,058 .

`Fórmula[47]: acerto_erro ~ tipo_de_teste + (1 | participantes) + (1 | estímulo, data: dados_experimental, family: binomial`

Fonte: a autora

Na análise apresentada na Tabela 16, foram verificados os resultados do Grupo Experimental, nos dois tipos de teste. Dessa forma, a variável pré-teste foi comparada ao intercepto, que representa o pós-teste como ponto de referência.

Vemos no pré-teste uma estimativa negativa (β= -0,28, p = 0,058), o que indica que o desempenho dos participantes no pré-teste era inferior ao pós-teste. O *Odds Ratio* (OR = 0,76)

[47] Todas as tabelas referentes às análises inferenciais apresentam a fórmula utilizada no *software* RStudio. Neste exemplo de formulação, 'acerto_erro' corresponde à variável resposta; 'grupo' representa o efeito fixo observado, sendo os fatores (grupo controle e grupo experimental); os termos '(1 | participantes) e (1 | estímulo)' indicam os efeitos aleatórios do modelo, considerando a variabilidade entre participantes e entre estímulos. *Data* especifica o conjunto de dados utilizado na análise, enquanto *family = binomial* indica que a variável resposta possui distribuição binomial, sendo composta por dois possíveis resultados (acerto ou erro).

enfatiza o resultado, mostrando que no pré-teste, as chances de acerto do Grupo Experimental eram, aproximadamente, 24%[48] menores do que no pós-teste. Em relação ao valor de *p* (0,058), cabe destacar Gries (2019):

> • p <0,001 é geralmente chamado de altamente significativo e é indicado por ***;
> • 0,001 ≤ p <0,01 é geralmente chamado de muito significativo e é indicado por **;
> • 0,01 ≤ p < 0,05 é geralmente chamado de significativo e é indicado por *;
> • 0,05 ≤ p < 0,1 é geralmente chamado de marginalmente significativo e é indicado por ms ou um ponto final, mas uma vez que esses valores-p são maiores que o padrão usual de 5%, chamar esses resultados de marginalmente significativos, é como se o pesquisador dissesse: "Olha, não encontrei os resultados significativos que estava procurando, mas mesmo assim os dados são bem interessantes, não acha?", e é por isso que eu desencorajo o uso dessa expressão. (Gries, 2019, p. 33)

Conforme vemos em Gries (2019), o autor chama a atenção para valores de *p* acima de 0,05, desencorajando o uso de termos, por não considerar significativo. Por outro lado, Martins (2011) argumenta:

> Mais recentemente, a comunidade científica optou por distinguir, dentre os resultados não significativos, aqueles que são inferiores a .10, ou seja, cuja probabilidade de ocorrência devida ao acaso ser 10 em 100 vezes. Estes resultados não são estatisticamente significativos mas, pelo fato de estarem próximos do ponto de corte de .05, são designados por resultados *marginalmente significativos* e devem ser relatados como tal. (Martins, 2011, p. 95)

A autora também apresenta que os resultados entre .05 e .10 não são significativos, mas não desencoraja o uso, ela orienta que devem ser tratados como marginalmente significativos.

Diante dos expostos, tomamos como referência a imparcialidade nos posicionamentos. Temos um valor de *p* (0,058), resultado estatisticamente acima do limite de 5%, de modo que o efeito observado não foi considerado estatisticamente significativo.

No que se refere ao valor de *z,* Vieira (2012) explica que, quando o coeficiente (positivo ou negativo) difere significativamente de zero, há evidências de que a variável apresenta um efeito diferente de zero. Quanto mais distante de zero for o valor de *z*, maior será a evidência de que a variável não apresenta efeito nulo. Nesse sentido, o valor de *z* (-1,90) indica que o coeficiente estimado apresenta um valor negativo, mas não nulo.

Lima Júnior *et al.* (2024) enfatizam que estimular o desenvolvimento de práticas de

[48] Para compreender como é calculado o percentual do *Odds Ratio* (OR)*,* Oushiro (2022) explica que:
Se o resultado favorável é mais frequente do que o resultado desfavorável, a divisão Fav/Des dará um número maior do que 1, e não tem limite máximo. Se o resultado favorável é menos frequente do que o resultado desfavorável, a divisão Fav/Des dará um número menor do que 1, mas nunca negativo. O ponto neutro da escala é 1, pois ele equivale ao cenário em que Fav = Des, portanto Fav/Des = 1 (Oushiro, 2022, p. 323). Em outras palavras, valores de OR superiores a 1 indicam o aumento nas chances de acerto. Por sua vez, valores de OR inferiores a 1 sinalizam redução nas chances de acerto. Já um valor de OR igual a 1 representa o ponto neutro, indicando que não houve diferença entre as variáveis comparadas. Cabe mencionar o valor percentual apresentado. Para calcular valores superiores a 1, utilizamos (OR - 1) x 100. Para cálculos inferiores a 1, usamos a fórmula (1 - OR) x 100, ou seja (1 - 0,76) = 0,24 x 100 = 24 (Martins, 2010).

oralidade e instrução explícita, à luz da TSDC dentro de um contexto formal de ensino regular, revela-se muito desafiador. Os autores ressaltam que a instrução explícita não deve ser configurada como uma estratégia desvinculada no ensino, mas sim como uma prática vinculada a situações comunicativas. Alinhadas a essa perspectiva, as práticas pedagógicas desta pesquisa buscaram evidenciar os sons do espanhol por meio da instrução explícita integrada às atividades de compreensão auditiva e aos componentes curriculares planejados antecipadamente com a professora regente da turma.

Conforme mencionado na metodologia, os participantes foram submetidos a um planejamento de 10 práticas pedagógicas de 50min cada, sendo 02 momentos de avaliações do trimestre letivo. No entanto, as práticas não ocorreram de forma linear, o cronograma teve que se adaptar à rotina escolar com interrupções, como reuniões pedagógicas, eventos institucionais, feriados e avaliações trimestrais, as quais impossibilitaram uma sequência gradativa de aprendizagem. Além disso, é importante considerar o intervalo entre o término das práticas de instrução explícita e a aplicação do pós-teste, que ocorreu 25 dias após a última prática de instrução.

Sob a perspectiva da TSDC, essas práticas não lineares não devem ser apontadas como barreiras, pois representam o próprio processo da aprendizagem. Desse modo, o p (0,058), embora não configure um resultado significativo, é um valor que sugere uma tendência à significância do Grupo Experimental, demonstrando que, mesmo diante de um sistema dinâmico e não linear, as práticas possibilitaram uma melhora na percepção dos sons deste grupo.

4.6. A intervenção pedagógica contribuiu para a percepção dos grafemas do Grupo Controle comparados os pré-teste e pós-teste?

Nesta seção, abordamos o objetivo (b) e a questão norteadora (ii), apresentando os resultados referentes ao Grupo Controle, e buscando verificar se a práticas de atividades auditivas, sem foco explícito nos sons do espanhol, favoreceu a percepção dos grafemas investigados entre o pré-teste e o pós-teste.

O objetivo (b): Verificar se as práticas com uso de recursos auditivos sem foco específico nos sons do espanhol (Grupo Controle) contribuem para o aprimoramento do conhecimento dos discentes, no que tange à percepção dos sons do espanhol na intervenção pedagógica.

Questão norteadora (ii): A prática com atividades auditivas através da intervenção pedagógica (Grupo Controle) é eficiente para o desenvolvimento da percepção de sons do espanhol LE?

Tabela 17. Efeito das variáveis pré-teste e pós-teste (Grupo Controle)

Variável	**Estimativa (β)**	**EP**	**OR**	**Valor - *z***	***P***
Intercepto	0,09	0,23	1,09	0,40	0,691
Pré-teste	0,03	0,14	1,03	0,22	0,827

`Fórmula: acerto_erro ~ tipo_de_teste + (1 | participantes) + (1 | estímulo, data: dados_controle, family: binomial`

Fonte: a autora

A Tabela 17 mostra os resultados do Grupo Controle, no pré-teste e no pós-teste. A variável pré-teste foi comparada ao intercepto. No pré-teste, os participantes apresentaram uma estimativa de (β= 0,03, p = 0,827), demonstrando que não houve diferença estatisticamente significativa entre os momentos de teste para o Grupo Controle. Além disso, o resultado (OR = 1,03) indica que o grupo teve 3% mais chances de acerto no pré-teste do que no pós-teste, ou seja, uma diferença mínima entre os testes, demonstrando que o desenvolvimento do grupo permaneceu estável durante as práticas de intervenção.

De modo geral, os resultados se alinham à hipótese inicial desta pesquisa, de que o grupo sem instrução explícita não apresentaria resultados significativos. Nas práticas de intervenção pedagógica, os participantes foram expostos à atividades focadas em leitura,

escrita, aos componentes curriculares, e práticas de compreensão auditiva, sem ênfase nos sons dos grafemas em estudo.

Na perspectiva da TSDC, o grupo não sofreu a perturbação necessária para desenvolver efeitos de mudanças. Lima Júnior *et al.* (2024, p. 11) apontam que "nem tudo que é ensinado é necessariamente aprendido imediatamente e por todos, ou não aparece logo nas produções de aprendizes, dada a não linearidade entre perturbação e efeito no sistema, isto é, a não linearidade entre o ensinado e o aprendido". Neste sentido, a falta da instrução explícita dos sons dos grafemas investigados do espanhol resultou na estabilidade dos sistemas dos aprendizes, fazendo que permanecessem em seu estado atrator inicial de aprendizagem.

4.7. Como foi o desempenho dos grupos Controle e Experimental no pré-teste e no pós-teste?

Neste tópico, apresentamos e comparamos os resultados evidenciados pelos grupos Controle e Experimental no pré-teste e no pós-teste, com o intuito de discutir o objetivo (c) e a questão norteadora (iii) e identificar o desempenho dos participantes na percepção dos sons consonantais do espanhol nos dois momentos de testes.

O objetivo (c): Observar e comparar em dois momentos diferentes de coleta (pré-teste e pós-teste) se a abordagem da instrução explícita dos aspectos fonético-fonológicos dos sons consonantais do espanhol, no Grupo Controle e o Grupo Experimental, é eficiente para o aprimoramento da percepção dos sons alvos do estudo na aprendizagem do espanhol LE.

Questão norteadora (iii): Há diferenças na percepção dos sons consonantais do espanhol em relação ao Grupo Controle e o Grupo Experimental considerando o pré-teste e o pós-teste?

Tabela 18. Efeito das variáveis grupos Controle e Experimental no pré-teste

Variável	**Estimativa (β)**	**EP**	**OR**	**Valor - *z***	***P***
Intercepto	0,11	0,21	1,12	0,55	0,585
Experimental	-0,03	0,15	0,97	-0,20	0,841

```
Fórmula: acerto_erro ~ grupo + (1 | participantes) + (1 | estímulo, data:
dados_pre, family: binomial
```

Fonte: a autora

O resultado exposto na Tabela 18 mostra que, em relação ao Grupo Controle (nível de referência), o Grupo Experimental apresentou desempenho inferior no pré-teste (β = -0,03, OR = 0,97). A estimativa negativa indica uma predisposição de menor percepção do Grupo Experimental, enquanto o *Odds Ratio* sugere que este grupo possuía aproximadamente 3% menos chances de acerto em comparação ao Grupo Controle. Entretanto, o valor de *p* (0,841), bastante superior ao nível de significância ($p < 0,05$), indica que essa diferença não foi estatisticamente significativa entre os grupos no pré-teste.

Esse resultado mostra que os grupos apresentaram níveis semelhantes de percepção dos sons consonantes investigados do espanhol antes das práticas pedagógicas, evidenciando que havia uma similaridade entre eles. A não significância de diferença entre os grupos no pré-teste corrobora com a hipótese inicial da pesquisa de que ambos demonstraram níveis semelhantes de percepção dos sons do espanhol como língua estrangeira. A Tabela 19 apresenta o resultado do pós-teste.

Tabela 19. Efeito das variáveis grupos Controle e Experimental no pós-teste

Variável	**Estimativa (β)**	**EP**	**OR**	**Valor - *z***	***p***
Intercepto	0,09	0,24	1,09	0,37	0,714
Experimental	0,29	0,17	1,33	1,66	0,098 .

```
Fórmula: acerto_erro ~ grupo + (1 | participantes) + (1 | estímulo), data:
dados_pos, family: binomial
```

Fonte: a autora

Vemos na Tabela 19 que, no pós-teste, o Grupo Experimental apresentou uma estimativa positiva (β = 0,29) e *Odds Ratio* (OR = 1,33). Em comparação ao pré-teste, no qual havia sido observada uma estimativa negativa (β = -0,03), verificamos uma movimentação do efeito das práticas, indicando uma tendência de melhora do Grupo Experimental em relação ao Grupo Controle. O valor (OR = 1,33) revela que os participantes do Grupo Experimental apresentaram aproximadamente 33% mais chances de acerto do que os participantes do Grupo Controle, no pós-teste.

Embora o valor de *p* (0,098.) não permita indicar que o resultado do desempenho entre os grupos no pós-teste seja estatisticamente significativo, o valor próximo ao nível de referência (p < 0,05), sinalizado pelo *software* RStudio com ponto final, indicativo de marginalmente significativo, é um resultado motivador, pois demonstra uma tendência de melhora da percepção do Grupo Experimental.

A mudança observada entre os momentos de coleta merece atenção. Enquanto o Grupo Experimental iniciou o estudo com resultados inferiores ao do Grupo Controle, no pós-teste passou a apresentar uma propensão favorável. Esse movimento demonstra que a instrução explícita dos aspectos fonético-fonológicos dos sons consonantais pode ter contribuído para o aprimoramento da percepção do espanhol, mesmo que esta não tenha atingido significância estatísticas nos dados analisados.

No que se refere à perspectiva da TSDC, esse comportamento do Grupo Experimental pode ser interpretado como um indício de reorganização do sistema linguístico dos aprendizes. Dessa forma, as pequenas alterações observadas nos dois momentos de testes podem representar sinais iniciais de mudanças no desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

4.8. Qual dos grafemas, 'b' ou 'v', influencia a chance de acerto na identificação dos sons em relação à transparência e à opacidade?

Nesta seção, destacamos o objetivo (d), bem como a questão norteadora (iv), também buscamos verificar de que forma a transparência e a opacidade na relação entre ortografia e pronúncia influenciam na percepção dos grafemas <b> e <v> no espanhol por aprendizes brasileiros.

O objetivo (d): Verificar se os grafemas <b> ou <v> impactam na chance de acerto na identificação dos sons consonantais do espanhol por aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira.

Questão norteadora (iv): Como os grafemas <b> e <v> influenciam na chance de acerto na identificação dos sons consonantais do espanhol, considerando a relação entre ortografia e pronúncia?

Tabela 20. Efeito das variáveis grafemas <b> e <v>

Variável	**Estimativa (β)**	**EP**	**OR**	**Valor – *z***	***p***
Intercepto	1,15	0,23	3,17	5,00	5.77e-07***
Grafema <v>	-1,93	0,32	0,14	-6,11	9.98e-10***

`Fórmula: acerto_erro ~ grafema + (1 | participantes) + (1 | estimulo, data: dados_b_v, family: binomial`

Fonte: a autora

A Tabela 20 apresenta os resultados da análise inferencial referente à identificação dos sons dos grafemas <b> e <v>. Observamos que o coeficiente associado ao grafema <v> (β = -1,93) é negativo, indicando uma redução significativa na chance de acerto em comparação ao grafema de referência, <b>. O valor da razão de chances (OR = 0,14) demonstra que a possibilidade de identificação dos sons relacionados ao grafema <v> tende a ser, aproximadamente, 86% menor que do grafema de referência. Além disso, o valor de *p* (0,000000000998) encontra-se muito abaixo do nível de significância (p < 0,05), corrobora com a significância dos dados.

Em relação à transparência e à opacidade ortográfica, os resultados podem ser compreendidos a partir das diferenças existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico do português brasileiro e do espanhol. A significância evidenciada para o grafema <b> pode sugerir a transparência deste som aos aprendizes. De acordo com Brisolara *et al.* (2024), as consoantes <b> e <v> correspondem ao mesmo fonema /b/ em espanhol, com relações fonéticas que variam conforme o contexto. Em palavras como *bocina, vaso* e *Colombia*, em que <b> e <v> encontram-se no início da sílaba ou diante de nasais, a pronúncia ocorre com os lábios fechados, sendo realizada como oclusiva [b]. Nos contextos de *bocina, vaso* e *Colombia*, temos diferentes grafias com a mesma pronúncia, além da pronúncia ser mais parecida com a do português brasileiro, como em "bota". Em contextos intervocálicos, como em *adobo* e *huevo,* produz-se com os lábios entreabertos, com a variante aproximante [β]. Já na relação *adobo* e *bocina*, observamos a mesma escrita com pronúncias diferentes. Embora haja variação no som, os alofones [b] e [β] correspondem ao mesmo fonema /b/ e não alteram o significado da palavra. Dessa forma, as variações de /b/ não influenciam na percepção do som, pelo contrário, os resultados sugerem maior transparência na percepção dos sons de <b>.

No português brasileiro, os grafemas <b> e <v> representam fonemas distintos /b/ e /v/, constituindo oposições sonoras e de significados como em "bala e vala". Essa diferença na LM tende a influenciar a percepção dos aprendizes durante o desenvolvimento do espanhol como LE.

Em relação ao grafema <v>, os resultados sugerem que a maior dificuldade observada decorre justamente da opacidade do grafema, visto que temos a mesma representação gráfica no português brasileiro e no espanhol, com valores sonoros distintos.

À luz da TSDC, a aprendizagem de uma LE não ocorre de forma linear nem por simples substituição de regras da LM pelas da língua em desenvolvimento. Pelo contrário, a aprendizagem ocorre da interação contínua entre conhecimentos prévios, estímulos recebidos, características individuais dos aprendizes, entre outros fatores, e o fato de o grafema <v> estar fortemente relacionado ao som do fonema /v/ do português, estimula com que os aprendizes passem por um processo de reorganização do sistema linguístico da LE, pois já possuem um sistema da LM já estabilizado.

Desse modo, os resultados indicam que o grafema <v> representa um ponto de maior complexidade adaptativa para os aprendizes brasileiros, exigindo uma reorganização voltada para a ortografia e fonologia do espanhol. Em contrapartida, o grafema <b> parece favorecer padrões perceptivos mais estáveis e próximos daqueles já consolidados na língua materna, facilitando a identificação na língua espanhola.

4.9. Qual o grafema influencia na chance de acerto na identificação dos sons em relação à opacidade entre 's' e 'z'?

A fim de evidenciar o objetivo (e) e a questão norteadora (v), analisamos os efeitos dos grafemas <s> e <z> na identificação dos sons consonantais do espanhol, levando em conta os diferentes graus de transparência e opacidade presentes na relação entre grafema e som.

O objetivo (e): Investigar se os grafemas <s> e <z> influenciam na chance de acerto na identificação dos sons consonantais do espanhol por aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira.

Questão norteadora (v): Há diferenças na chance de acerto na identificação dos sons consonantais do espanhol em relação à transparência e à opacidade dos grafemas <s> e <z>?

Tabela 21. Efeito das variáveis grafemas <s> e <z>

Variável	**Estimativa (β)**	**EP**	**OR**	**Valor - *z***	***P***
Intercepto	0,92	0,23	2,50	4,01	5.97e-05***
Grafema <z>	-1,55	0,32	0,21	-4,87	1.12e-06***[49]

```
Fórmula: acerto_erro ~ grafema + (1 | participantes) + (1 | estímulo,
data: dados_s_z, family: binomial
```

Fonte: a autora

Os resultados apresentados na Tabela 21 mostram o coeficiente negativo do grafema <z> (β = - 1,55), o que indica que a presença desse grafema reduz a probabilidade de acertos em comparação à consoante de referência <s>. O *Odds Ratio* (OR = 0,21) demonstra que as chances de acerto para os estímulos contendo <z>, são aproximadamente 79% menores do que para estímulos com <s>. Em consonância com os dados apresentados, temos um valor de *p* altamente significativo (*p* = 0,00000112), evidenciando um valor extremamente abaixo de zero.

[49] O valor de *p* (1.12e-06) apresentado pelo RStudio corresponde a uma fórmula científica para representar números muito pequenos de forma simplificada. Nessa representação, a expressão "e-06" indica que a vírgula deve ser deslocada seis casas decimais para a esquerda. Dessa forma, o valor 1.12e-06 equivale a *p* = 0,00000112 Oushiro (2022).

Esse resultado pode ser interpretado à luz das relações de transparência e opacidade entre os sistemas grafofônicos do português e do espanhol. O grafema <s> tende a apresentar uma correspondência mais transparente para falantes brasileiros, uma vez que, em ambas as línguas, é associado ao fonema /s/. Por outro lado, o grafema <z> apresenta maior grau de opacidade, pois sua realização no espanhol exige maior concentração do aprendiz, visto que, no português brasileiro, o fonema /z/ se realiza com som sonoro (ex. a[z]a), enquanto que no espanhol, não existe o fonema /z/, e se produz com variação a depender da variedade do espanhol, na peninsular se realiza como interdental /θ/, como (ex. [θ]apato para *zapato*), e no Espanhol da América, majoritariamente, ocorre o seseo /s/, (ex. [s]ona para *zona*). Dessa forma, a transparência grafofônica da língua materna parece favorecer o reconhecimento dos estímulos com <s> e dificultar a identificação daqueles representados por <z>.

No que se refere à TSDC, observamos que os resultados evidenciados em <s> podem refletir os padrões previamente estabilizados no repertório linguístico dos participantes, enquanto as dificuldades relacionadas ao grafema <z> enfatizam um processo contínuo de adaptação e reorganização do sistema linguístico em desenvolvimento.

4.10. Os participantes com maior frequência de contato informal com espanhol apresentaram melhor desempenho do que aqueles sem contato com a língua?

Com o intuito de investigar o objetivo (f) e a questão norteadora (vi), neste tópico abordamos os efeitos da frequência de contato informal com a língua espanhola e buscamos compreender em que medida a exposição à língua fora do contexto formal de ensino influencia a percepção dos sons do espanhol.

O objetivo (f): Analisar a relação entre a frequência de contato informal com a língua espanhola e o desempenho na identificação dos sons consonantais do espanhol por aprendizes brasileiros.

Questão norteadora (vi): Qual é a relação entre a frequência de contato informal com a língua espanhola e o desempenho dos aprendizes brasileiros na identificação dos sons consonantais do espanhol?

Tabela 22. Efeito das variáveis nenhum contato informal, músicas, filmes/séries e redes sociais

Variável	Estimativa (β)	EP	OR	Valor – *z*	*p*
Intercepto	0,17	0,22	1,18	0,78	0,436
Música FB	0,11	0,18	1,12	0,66	0,513
Música FM	-0,14	0,17	0,87	-0,83	0,407
Música FA	0,29	0,22	1,34	1,35	0,179
Filme FB	0,23	0,16	1,25	1,38	0,166
Filme FM	-0,14	0,17	0,87	-0,82	0,412
Filme FA	0,43	0,40	1,54	1,09	0,277
Redes sociais FB	0,06	0,25	1,06	0,23	0,821
Redes sociais FM	-0,23	0,15	0,79	-1,55	0,120

```
Fórmula: acerto_erro ~ musica_freq + filme_serie_freq + redes_sociais_freq
+(1 | participantes) + (1 | estímulo), data: dados_sociolinguisticos,
family: binomial
```

Fonte: a autora

A Tabela 22 mostra a relação entre a frequência de contato informal com a língua espanhola e o desempenho dos participantes dos grupos Controle e Experimental. O intercepto (β = 0,17; OR = 1,18; p = 0,436) corresponde aos participantes que mencionaram não ter contato informal com a língua por meio de músicas, filmes/séries ou redes sociais.

Conforme vemos na tabela, os meios de exposição foram organizados a partir das

respostas dos questionários: “raramente”, “às vezes” e “frequentemente”, classificados em frequência baixa (FB), frequência média (FM) e frequência alta (FA).

De modo geral, nenhuma das variáveis investigadas apresentou resultado estatisticamente significativo. Ainda assim, percebemos que a frequência de estímulos como músicas, filmes e redes sociais demonstrou uma variação. Dessa forma, destacamos os dados que mais se aproximaram do nível de significância ($p < 0,05$).

Dentre eles, vemos que os participantes que sinalizaram assistir a filmes/séries com frequência alta obtiveram ($\beta = 0,43$; OR = 1,54; $p = 0,277$), representando o maior percentual nas chances de acerto dos grafemas (b, v, s, z), com possibilidades de 54% em relação ao intercepto. Além desta, a prática de ouvir músicas em espanhol com frequência alta teve resultados de ($\beta = 0,29$; OR = 1,34; $p = 0,179$), representando 34% de chances de acerto na identificação. Por outro lado, a variável redes sociais com frequência média ($\beta = -0,23$; OR = 0,79; $p = 0,120$) mostrou coeficiente negativo, com 21% menos chances de acerto nos grafemas.

A partir dos resultados, observamos que o contato informal com a língua espanhola não foi suficiente para explicar as diferenças no desempenho dos participantes na identificação dos sons consonantais do espanhol investigados. Embora a exposição através de músicas, filmes/séries e redes sociais possa contribuir para um maior contato com o espanhol, os efeitos dessa interação não foram evidentes nesses dados.

4.11. Relação entre formação formal no ensino fundamental e aprendizagem em aplicativos e identificação dos sons dos grafemas investigados

Nesta seção, explicitamos o objetivo (g) e a questão norteadora (vii), e investigamos os efeitos da formação formal em espanhol no ensino fundamental, bem como do contato com aplicativos de aprendizagem sobre a percepção dos sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> do espanhol.

O objetivo (g): Verificar se a formação formal em espanhol no ensino fundamental e a aprendizagem em aplicativos contribuem para o desempenho dos aprendizes no que diz respeito à percepção dos sons consonantais do espanhol.

Questão norteadora (vii): Em que medida a formação formal em espanhol no ensino fundamental e o tempo de exposição a aplicativos de aprendizagem influenciam na chance de acerto dos participantes?

Tabela 23. Efeito das variáveis sem contato prévio com o espanhol, ensino fundamental e aprendizagem em aplicativos LE

Variável	**Estimativa (β)**	**EP**	**OR**	**Valor - *z***	***p***
Intercepto	-0,05	0,21	0,95	-0,24	0,809
Ens. Fund.	0,44	0,12	1,55	3,70	0,000215 ***
Aplicativo EC	0,21	0,14	1,23	1,54	0,123
Aplicativo EB	-0,10	0,19	0,90	-0,55	0,585
Aplicativo EM	0,07	0,16	1,07	0,45	0,652
Aplicativo EL	-0,16	0,32	0,85	-0,51	0,610

```
Fórmula: acerto_erro ~ ensino_fundamental +
aplicativo_tempo_exposicao_fator +(1 | participantes) + (1 | estímulo),
data: dados_sociolinguisticos, family: binomial
```

Fonte: a autora

Observamos, na Tabela 23, os resultados da relação entre a formação formal em espanhol no ensino fundamental, o tempo de exposição a aplicativos de aprendizagem e a

identificação dos sons consonantais do espanhol pelos participantes.

Vemos que as variáveis referentes aos aplicativos de aprendizagem estão separadas por siglas. A partir das respostas nos questionários, os participantes que sinalizaram terem buscado por aplicativo de aprendizagem de espanhol por menos de uma semana, foram organizados como exposição curta (EC), os que responderam algumas semanas, em exposição baixa (EB), aqueles que responderam por mais de um mês, foram classificados como exposição média (EM), já na aprendizagem por mais de um ano, como exposição longa (EL).

Através dos formulários com os perfis dos participantes, vimos que nem todos tinham formação formal em espanhol no ensino fundamental, e os poucos que mencionaram essa experiência, tiveram diferentes contatos, que variavam em distintos anos letivos. Mesmo assim, acreditamos que fosse necessário analisar se essa exposição inicial tinha algum efeito na identificação dos sons em estudo. Conforme vemos, os participantes que tiveram formação formal no ensino fundamental apresentaram mais acertos na identificação dos sons. O coeficiente positivo ($\beta = 0,44$), as razões de chances (OR = 1,55), indicando que aprendizes com formação formal tiveram 55% de chances a mais do que aqueles sem nenhum contato anterior com o espanhol (intercepto), além do valor de *p* (0,000215) bem abaixo do nível de significância ($p < 0,05$) revelam o efeito estatisticamente significativo dessa variável.

Esse resultado sugere que a exposição formal ao espanhol, ainda que tenha ocorrido em períodos anteriores da trajetória escolar, pode ter contribuído para o desenvolvimento da LE. Mesmo que o contato não tenha sido contínuo ao longo dos anos, ele parece ter deixado traços que favoreceram o desempenho dos participantes no teste de percepção dos sons.

Por outro lado, nenhuma das variáveis relacionadas ao tempo de exposição a aplicativos apresentou efeito estatisticamente significativo. Dentre as categorias, a que mais se aproximou do valor significativo de *p* foi a aprendizagem em aplicativo com exposição curta, com resultados de ($\beta = 0,21$; OR = 1,23; $p = 0,123$), evidenciando que os estudantes que tiveram curto contato com *apps* tiveram 23% de chances de acerto a mais que aprendizes que nunca tiveram experiência prévia com o espanhol, embora o valor ($p = 0,123$) mostre que o resultado não tenha sido significativo. Cabe evidenciar os resultados negativos para a longa exposição em aplicativos, sendo ($\beta = -0,16$; OR = 0,85; $p = 0,610$), mostrando que os aprendizes evidenciaram 15% menos possibilidades de acertos que aqueles que não tiveram nenhum contato, precisa ser considerada a quantidade de participantes para esta variável, sendo apenas um.

Embora esses resultados sinalizem que o uso dos aplicativos não influenciou significativamente na identificação dos sons consonantais investigados nesta pesquisa, eles não

permitem concluir que tais recursos sejam ineficazes para a aprendizagem do espanhol. Conforme aponta Levandoski (2023), os aplicativos podem favorecer a aproximação dos aprendizes com a LE por meio de experiências autônomas e motivadoras. No entanto, os resultados deste estudo corroboram a discussão de Sataka e Rozenfeld (2021), em que argumentam que muitos aplicativos priorizam atividades de repetição, tradução e gramática, dedicando menor atenção à oralidade, à pronúncia, além de tratar a língua de forma descontextualizada, ou seja, aproximam a língua, mas de forma limitada. A ferramenta pode ser utilizada para complementar a aprendizagem, mas não deve excluir a formação formal.

No que diz respeito à TSDC, os resultados evidenciam que a aprendizagem não se estabelece de um único fator isolado, mas emerge da interação dinâmica entre múltiplas experiências linguísticas ao longo do tempo. Nesse contexto, a formação formal no ensino fundamental pode ser interpretada como uma condição inicial relevante que contribuiu para a organização do sistema linguístico dos aprendizes, favorecendo para a identificação dos sons consonantais investigados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar se a instrução explícita da percepção de pronúncia dos aspectos consonantais do espanhol e a prática de atividades de compreensão auditiva contribuíram para o desenvolvimento da percepção dos sons da língua na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros de uma escola pública da rede municipal da cidade de Rio Grande.

Para tal, empregamos uma pesquisa aplicada, envolvendo dois grupos de aprendizes, sendo um submetido a práticas de instrução explícita voltadas à percepção dos grafemas consonantais <b>, <v>, <s> e <z> do espanhol e outro exposto a atividades de intervenção pedagógica que envolviam as propostas previstas no cronograma letivo, práticas de compreensão auditiva e ênfase na compreensão leitora. A partir da análise dos dados obtidos nos testes de percepção e das informações referentes ao perfil dos participantes, procuramos compreender em que medida diferentes experiências de aprendizagem poderiam motivar o desenvolvimento da percepção dos sons na língua estrangeira. Nesse sentido, cabe retomar os objetivos que orientaram este estudo, bem como sintetizar os principais achados alcançados ao longo da investigação.

Considerando o objetivo (a), os resultados indicaram que o Grupo Experimental apresentou mudanças na percepção dos sons do espanhol entre o pré-teste (β = -0,28) e o pós-teste (β = 0,37). Embora o valor de *p* (0,058) tenha ultrapassado o limite de significância, ele indicou uma tendência de melhora no grupo que recebeu instrução explícita. Esse resultado sugere que as práticas de instrução desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento da percepção dos sons do espanhol dos participantes, ainda que os efeitos observados não tenham sido suficientemente robustos para serem considerados estatisticamente significativos.

Na TSDC, a mudança de comportamento dos participantes entre os testes pode ser interpretada como um indício de reorganização dos seus sistemas de aprendizagem; mesmo que os resultados não tenham alcançado a significância necessária, eles sinalizam para movimentos relevantes no processo de aprendizagem do Grupo Experimental.

Em relação ao objetivo (b), os resultados evidenciaram que o Grupo Controle não apresentou mudanças expressivas entre os testes, permanecendo praticamente estável entre o pré-teste (β = 0,03) e o pós-teste (β = 0,09). Esses resultados revelam que a prática de intervenção pedagógica com a realização de atividades auditivas sem foco explícito nos sons do espanhol, não foi suficiente para desenvolver avanços significativos na percepção dos aspectos fonético-fonológicos investigados.

Sob a perspectiva da TSDC, os resultados indicam que os participantes do Grupo Controle permaneceram próximos aos seus estados atratores iniciais. Embora eles tenham sido expostos aos sons do espanhol por meio de atividades auditivas e da oralidade da pesquisadora, a ausência de explicitação ou de chamar a atenção para os sons investigados parece não ter gerado perturbações suficientes para desencadear processos de reorganização do sistema. Desse modo, a estabilidade observada sugere que a prática auditiva, quando realizada sem atenção específica aos sons em estudo, tende a favorecer a manutenção dos padrões perceptivos da língua.

O objetivo (c) buscou observar e comparar o comportamento do Grupo Controle e do Grupo Experimental em dois momentos distintos da coleta de dados, pré-teste e pós-teste. Os resultados demonstraram que, no pré-teste, ambos os grupos apresentaram níveis semelhantes de percepção dos sons consonantais investigados, uma vez que não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre eles (p = 0,841). Esse resultado é importante porque indica que os participantes iniciaram o estudo em condições comparáveis quanto ao conhecimento perceptivo dos sons do espanhol.

No pós-teste, observamos uma mudança no desenvolvimento dos grupos. Enquanto o Grupo Controle demonstrou coeficiente inferior no pós-teste (β = 0,09), o Grupo Experimental apresentou coeficiente mais elevado (β= 0,29). Ainda que o valor de p (0,098.) não tenha atingido o nível de significância estatística, o resultado sinalizou para uma tendência de melhora associada ao grupo que recebeu instrução explícita dos sons consonantais do espanhol. Dessa forma, os resultados permitem sugerir que a prática de instrução explícita favoreceu o aprimoramento da percepção dos aspectos fonéticos-fonológicos da LE.

No que diz respeito aos objetivos (d) e (e), os resultados evidenciaram que os participantes apresentaram maior dificuldade na identificação dos sons relacionados aos grafemas <z> e <v>, enquanto obtiveram maiores chances de acerto nos grafemas <s> e <b>. Os resultados evidenciados nos grafemas <s> e <b> apresentaram efeitos altamente significativos, com valores de p (0,00000112) para <s> e (0,000000000998) para <b>.

Esses dados indicam que os grafemas <s> e <b>, que apresentaram maior transparência na relação entre ortografia e pronúncia quando comparados aos grafemas <z> e <v>, tendem a favorecer a percepção dos sons do espanhol pelos aprendizes brasileiros. Por outro lado, os grafemas <z> e <v> parecem representar efeitos de maior complexidade para a aprendizagem, uma vez que suas relações entre grafia e realização sonora diferem dos padrões mais frequentemente estabilizados pelos participantes na LM. Dessa forma, os resultados mostram que as relações de transparência e a opacidade dos grafemas influenciam a chance de acerto na

identificação dos sons consonantais do espanhol.

No que tange ao objetivo (f), buscamos analisar se a frequência de contato informal com a língua espanhola por meio de músicas, filmes, séries e redes sociais poderia influenciar a identificação dos sons consonantais do espanhol pelos aprendizes brasileiros. Os resultados mostraram que nenhuma das variáveis selecionadas apresentou significância estatística. Dessa forma, tanto o objetivo (f) quanto a questão norteadora (vi) que nortearam essa análise, não se mostraram relevantes, uma vez que nesta amostra não foi possível estabelecer uma relação entre a frequência de contato informal com a língua e o desempenho na percepção dos sons consonantais do espanhol dos participantes.

Através do objetivo (g), verificamos que a formação formal em espanhol durante o ensino fundamental contribuiu para que os participantes tivessem um desempenho relevante na identificação dos sons do espanhol. Os resultados indicaram que os aprendizes que tiveram contato prévio com a língua apresentaram, aproximadamente, 55% mais chances de acerto em comparação com aqueles que nunca haviam estudado espanhol formalmente ou de forma autônoma. Por outro lado, as variáveis relacionadas ao tempo de exposição a aplicativos de aprendizagem de idiomas não apresentaram efeitos estatisticamente significativos.

De modo geral, os resultados evidenciam que a instrução explícita associada às atividades de compreensão auditiva pode favorecer o desenvolvimento da percepção dos sons consonantais <b>, <v>, <s> e <z> do espanhol por aprendizes brasileiros. Ainda que os efeitos observados não tenham alcançado significância estatística em todas as análises realizadas, os movimentos identificados revelam a dinamicidade da aprendizagem de línguas e reforçam a importância de práticas pedagógicas que envolvam a atenção consciente aos aspectos fonético-fonológicos da LE.

No que toca às limitações da pesquisa, destacamos inicialmente o número de participantes. Embora as práticas de intervenção e instrução explícita tenham sido desenvolvidas com mais de 60 estudantes, a amostra foi composta por 30 participantes, sendo 15 de cada turma. Essa delimitação ocorreu porque, no momento do início da coleta de pré-teste, nem todos os estudantes haviam devolvido os termos TCLE e TALE. Ao longo das práticas, alguns alunos demonstraram interesse em participar da pesquisa e questionaram a possibilidade de ingressar no estudo devolvendo os termos, atitudes que sugerem que a não devolução inicial pode ter estado relacionada à falta de familiaridade com pesquisas científicas ou à incompreensão dos procedimentos do estudo. No entanto, por questões metodológicas, não foi possível ampliar a amostra após o início das coletas.

Outra limitação foi nas coletas de pré-teste e pós-teste. Apesar de a escola disponibilizar

laboratórios de informática com quantidade suficiente de computadores, estes não puderam ser utilizados por restrições do sistema operacional. Dessa forma, os testes precisaram ser realizados em até três computadores por vez, o que ampliou o período de coleta e exigiu adaptações no cronograma inicialmente previsto.

Também é pertinente considerar aspectos contextuais relacionados aos grupos investigados. Ambas as turmas eram compostas por estudantes do ensino médio integrado, no entanto pertenciam a cursos técnicos distintos. O Grupo Controle era formado por alunos do Curso Técnico Integrado em Logística, o qual a formação necessita de relações comerciais e contextos profissionais que podem demandar contato com outras línguas. Durante as intervenções, observamos que esse grupo apresentava maior participação espontânea, realizava mais questionamentos e demonstrava maior engajamento nas atividades propostas. Por sua vez, o Grupo Experimental, composto por estudantes do Curso Técnico Integrado em Contabilidade, embora participasse das atividades, precisava de mais estímulos para interação, era um grupo mais disperso, e demandava maior mediação da pesquisadora para seu envolvimento nas propostas.

Nos pressupostos da TSDC, tais diferenças podem ser compreendidas como parte das condições iniciais e dos fatores contextuais que influenciam o comportamento dos sistemas. Conforme argumenta Oyama (2013, p. 28), "o comportamento do sistema, então, emerge das necessidades contextuais e do comportamento atual do sistema". Assim, características específicas de cada grupo, relacionadas aos interesses pessoais, podem ter influenciado os níveis de participação na LE observados ao longo da pesquisa.

Por último, ressaltamos a carga horária reduzida destinada ao ensino de espanhol como LE na educação pública. Em geral, as aulas contam com apenas um período semanal, variando entre 45 e 50 minutos, o que limita as possibilidades de exposição à língua e de desenvolvimento de atividades mais aprofundadas. Durante a realização do estudo, esse cenário foi evidenciado pelo desafio em conciliar as práticas pedagógicas e os procedimentos metodológicos com demandas institucionais, como horários de intervalo, merenda escolar, eventos institucionais, reuniões pedagógicas e alterações no calendário letivo. Esses fatores reduziram o tempo disponível para as práticas de instrução explícita e de intervenção pedagógica e configuram uma limitação relevante para a interpretação dos resultados obtidos.

Além das implicações pedagógicas, a reduzida carga horária destinada ao ensino de espanhol acarreta uma reflexão sobre o espaço curricular atribuído às línguas estrangeiras na educação pública. O desenvolvimento da competência linguística, incluindo a percepção dos aspectos fonético-fonológicos, requer oportunidades de contato com a língua e práticas

pedagógicas que permitam aos estudantes observar, comparar e retomar os conhecimentos construídos. Quando o tempo destinado a esse componente curricular é limitado, torna mais desafiador organizar práticas que contemplem essas diferentes abordagens de aprendizagem. Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa reforçam a importância de discutir não apenas as estratégias metodológicas empregadas em sala de aula, mas também as condições institucionais que possibilitam sua realização. Valorizar o ensino de línguas estrangeiras implica, portanto, considerar sua presença efetiva no currículo e garantir condições para que os estudantes da escola pública tenham oportunidades de desenvolver conhecimentos linguísticos de maneira contínua.

Na TSDC, tais enfrentamentos constituem parte das múltiplas variáveis que interagem e influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, pesquisas futuras poderão ampliar o número de participantes, comparar grupos pertencentes ao mesmo curso técnico e investigar contextos com maior carga horária para o ensino de espanhol como LE. Essas práticas poderão contribuir para a compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam a percepção e a aprendizagem dos sons consonantais do espanhol.

Apesar das limitações mencionadas, consideramos que o presente trabalho colabora, principalmente, para a aproximação entre a produção científica e o contexto da escola pública de ensino médio, visto que o estudo possibilitou a inserção de aprendizes do ensino médio em práticas de investigação científica, contribuindo para a popularização da ciência e para a compreensão de que o conhecimento científico também pode ser produzido a partir dos estudos da linguagem na rede pública de ensino.

No primeiro contato com as turmas, observamos que as concepções dos estudantes sobre ciência estavam fortemente associadas a áreas como a medicina, a produção de vacinas e os experimentos laboratoriais. Nenhum participante mencionou pesquisas relacionadas à linguagem, o que enfatiza o distanciamento existente entre os estudos linguísticos e a percepção que muitos estudantes possuem sobre o fazer científico. Nesse sentido, o presente estudo contribuiu para ampliar essa compreensão, demonstrando que processos linguísticos também podem ser investigados, e se caracterizam como ciência.

Além disso, as etapas de pré-teste e pós-teste proporcionaram experiências diferenciadas no ambiente escolar. O envolvimento dos alunos com procedimentos de coleta de dados, utilização de equipamentos, como fones de ouvido e o *software PsychoPy,* despertou curiosidade, interesse e engajamento dos alunos, o que fez modificar a própria rotina escolar.

No que diz respeito aos estudos linguísticos, a presente tese contribui para a compreensão dos processos de percepção auditiva em língua espanhola como língua

estrangeira, especificamente no que se refere às relações entre aspectos fonético-fonológicos e grafofônicos do espanhol e do português brasileiro, explorando na prática tais concepções.

Ao refletir sobre o percurso realizado, consideramos que uma das maiores contribuições desta pesquisa foi demonstrar que a produção de conhecimento científico pode ocupar espaços para além da universidade. Estar em uma sala de aula pública reflete estar em um contexto com diversos desafios, mas para além disso, é um cenário que permite dialogar com estudantes, despertar questionamentos, trocar experiências, bem como mostrar que os aprendizes também podem ser sujeitos ativos na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABELLA, Rosa Mª Rodríguez. **La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos**. Atti del XX Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]. Vol. 2, 2002-01-01 (Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche), ISBN 88-86897- 07-3, págs. 233-244 Disponível em: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf. Acesso em 12 de abril de 2022.

ABRAHAMSSON, N.; HYLTENSTAM, K. 2009. **Age of onset and nativeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny**. *Language Learning* 59(2): 249–306.

ALBUQUERQUE, J. I. A. de; BECKER, M. R. Inteligibilidade. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo. **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. Ed. ABRALIN, Campinas – SP, 2021.

ALVES, Lynn. **Educação remota:** entre a ilusão e a realidade. Interfaces científicas, Aracaju, v.8, n. (3): 348-365. 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/9251/4047. Acesso em: 20 abril de 2022.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo. Instrução explícita. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo. **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. Ed. ABRALIN, Campinas – SP, 2021.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; ZIMMER, Márcia Cristina. **A instrução explícita na aprendizagem da L2: uma abordagem conexionista.** Nonada: Letras em Revista, Porto Alegre, n. 8, p. 221-232, 2005.

BATTISTI, Elisa; GUZZO, Natália Brambatti. Palatalização das oclusivas alveolares: o caso de Chapecó (SC). In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (org.). **Português do sul do Brasil: variação fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 114–140.

BEHIELS, Lieve. **Estrategias para la comprensión auditiva**. *Monográficos marcoELE*, n. (11): 179-194. 2010. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf. Acesso em: 11 abril de 2021.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat: doing phonetics by computer (versão 6.1.16) [programa de computador]**. 2020. http://www.praat.org/. Acesso em 18 de mar. de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554 8- d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho 2007; 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa _si te_110518.pdf. Acesso em: 15 abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação**. PNLD 2018: espanhol** – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 76 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2021 – D.O.U (2020)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pronatec/ofertavoluntaria/384-noticias/fnde-1801140772/90281- mec-seleciona-professores-para-participarde-avaliacao-dos-livros-didaticos-do-ensino- medio. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação** (PNE). Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 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: 30 mar. de 2022.

BRISOLARA, L. B.; SEMINO, María Josefina Israel. **¿Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños:** ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BRISOLARA, L. B.; SILVA, S. M. da. O sistema consonantal do espanhol. In: ALVES, Ubiratã; *et al*. **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: subsídios para o ensino.** 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BRISOLARA, L. B.; RIBEIRO, A.; IUNG, J.; HOOD, K.; MORAES, K. B. O.; PEREIRA, L. B. S.; SILVA, L. O.; ALVES, M. P.; PRIETSCH, N. **Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. v. 1. 109p.

BUSKE, Ana C. S**. Efeitos da instrução explícita na inteligibilidade local das vogais /e/ e /ɛ/ produzidas por um aprendiz argentino de português brasileiro (L3): uma análise de produto**. 2021. 103f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

CALERO, A.; CALERO-PÉREZ, E. (2021). **Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español**. Ocnos, 20 (2), 33-42. https://www.researchgate.net/publication/352728884_Opacidad_ortografica_y_aprendizaje_de_la_comprension_lectora_en_espanol. Acesso: 24 fev. 2026.

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

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching Pronunciation: a course book and reference** guide. 2a Edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COLLISCHONN, Gisela; QUEDNAU, Laura Rosane. As laterais variáveis da região sul. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (org.). **Português do sul do Brasil: variação fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 152–173.

CUBILLO, Patricia Córdoba; KEITH, Rossina Coto; SALAS, Marlene Ramírez. **La comprensión auditiva:** definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en linea]. 2005, 5(1), 0. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750107.Acesso em: 14 abril de 2021.

DE LOS SANTOS, B. R. **A produção da vogal átona final /e/ por porto-alegrenses aprendizes de Espanhol como Segunda Língua (L2): Uma investigação sobre atrito linguístico em ambiente de L2 não-dominante**. 2017. 224f. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DE LOS SANTOS, B. R. **Movimentações dinâmico-complexas no espaço vocálico bilíngue (L1: português/ L2: espanhol): implicações atencionais e efeitos de tipo de tarefa de produção oral em atrito de L1**. 2023. 387f. Tese (doutorado) em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

DIJKSTRA, Ton; VAN HEUVEN, Walter JB; GRAINGER, Jonathan. Simulating cross language competition with the bilingual interactive activation model. **Psychologica Belgica**, 1998.

DIJKSTRA, Ton; VAN HEUVEN, Walter JB. The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 5, n. 03, p. 175-197, 2002.

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

FORVO. **O guia de pronúncias**. Disponível em: https://pt.forvo.com/#google_vignette. Acesso em: 15 jan. 2025.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016b.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016c.

GAUER, Luana Tiburi Dani; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **Instrução explícita na sala de aula de L2: uma discussão sobre atenção e processamento de L2 à luz da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC)**. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 42, e-16399, p. 1–22, 2020. Doi: 10.5212/Uniletras.v.42.16399.2020.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second language acquisition: an introductory course**. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

GERHART, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806(unidade 2).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf (p.41-56).

GRIEP, Gabriela Wally. **Influências do pomerano na leitura de palavras cognatas em inglês**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

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

GUASH, M.; BOADA, R.; FERRÉ, P.; SÁNCHEZ-CASAS, R. **NIM: A Web-based Swiss Army knife to select stimuli for psycholinguistic studies**. Behavior Research Methods, v. 45, p. 765-771, 2013. DOI: https://doi.org/10.3758/s13428-012-0296-8.

HUALDE, José Ignacio; OLARREA, Antxon; ESCOBAR, Anna María. **Introducción a la lingüística hispánica**. 2ª ed. New York: Cambridge University Press, 2010.

HUALDE, José Ignacio. **Los sonidos del español**. New York: Cambridge University Press, 2014.

HULSTIJN, J. H. **Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning**. Studies in Second Language Acquisition, v. 27, p. 129-140, 2005.

KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do paradigma da complexidade.** Forum linguist., Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2771 – 2784, out./dez. 2017.

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa**. Org. Ubitaran Rosa. São Paulo: FTD, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMNS, J.

Theories in Second Language Acquisition – An introduction (2º ed.). Nova York: Routledge, 2015. p. 227-244.

LEVANDOSKI, Rafaella. **A influência do aplicativo Falou no aprendizado da língua inglesa**. 2023. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português/Inglês e suas Literaturas) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023. **Disponível em:** https://sip.prg.ufla.br/publico/trabalhos_conclusao_curso/acessar_tcc_por_curso/letras_portugues_ingles/index.php?dados=20231201721080. **Acesso em:** 27 jul. 2026.

LIPSKI, John M. **El español de américa**. 6º ed. Madrid: Cátedra linguística, 2009.

LIMA JÚNIOR, R. M; ALVES, U. K.; SILVEIRA, R.; KUPSKE, F. F.; KLUGE, D. C. **A Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e o desenvolvimento sonoro de línguas não nativas: implicações para a pesquisa e o ensino**. Revista da Abralin. v. 23, n. 1, p. 1-27, 2024.

LIMA JÚNIOR., Ronaldo Mangueira; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice**. Revista do GEL, v. 16, n. 2, p. 27-56, 2019.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangueira. **Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE**. 2008. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LIMBERGER, B. K.; BIASIBETTI, A. P. Questões metodológicas envolvidas no design de experimentos de processamento de leitura com o uso do software PsychoPy. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 659–689, 2019. DOI: 10.14393/DL38-v13n2a2019-9. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/44232. Acesso em: 30 dez. 2024.

LLORACH, Emilio Alarcos. **Fonología española**. Madrid: Editorial Gredos, 1965.

LÓPEZ, C.; ARRUDA DE MOURA, S.; DELGADO, A**. A aprendizagem das habilidades auditivas: um meio e um fim na aquisição de línguas estrangeiras**. Alfa, São Paulo, v.64, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11863. Acesso em: 11 abril de 2021.

LOWIE, W. Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (Ed.). **Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 123-141.**

MARTÍN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2010.

MARTINS, Carla. **Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir**. Braga: Psiquilibrios, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estatística geral e aplicada**. 3. ed. São Paulo: Atlas,

2010.

MILANI; *et al.* **Listo: español a través de textos**. São Paulo: Moderna, 2005.

MONARETTO, Valéria. Descrição da vibrante no português do Sul do Brasil. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (org.). **Português do sul do Brasil: variação fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 141–151.

MONARETTO, Valéria; QUEDNAU, Laura; HORA, Dermeval. As consoantes do português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** [recurso eletrônico] / org. Leda Bisol. - 5 ed. - Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MORAES, Kellen Benites de Oliveira. **As atividades de compreensão auditiva na aquisição dos aspectos fônicos do espanhol: análise de livros didáticos destinados ao ensino médio**. 2022. 155 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2022.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **Variedades de la lengua española**. New York: Routledge, 2020.

MUNRO, M.; DERWING, T. Intelligibility in research and practice: Teaching priorities. In: REES, M.; LEVIS, J. (Orgs). **The handbook of English pronunciation**. Wiley Blackweel: 2015. p. 377-396.

NAVARRO TOMÁS, Tomás. **Manual de pronunciación española**. Madrid: SCIC, 1918 [2004].

NOGUEIRA, Teresinha de Fátima; AZEVEDO, Lise Virgínia de. **Compreensão auditiva: processos, estratégias e perspectivas.** Revista CBTecLE - v.1, n. 1 (2018) - 1º Semestre. 79-96. Disponível em: https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/download/108/71. Acesso em 27 fev. de 2021.

OLIVEIRA, Aline Vieira Bezerra Higino de. **Análise de erros fonético-fonológicos do processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por brasileiros baseada na relação com as mudanças históricas das línguas**. 2020. 156 f. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.

OTERO, Patrícia Mussi Escobar Iriondo. **A produção e a percepção de formas alofônicas fricativas no processo de aquisição do espanhol por falantes nativos do Português Brasileiro**. 2020. 391 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, 2020.

OUSHIRO, Livia. **Introdução à estatística para linguistas**. Campinas, SP: Editora da Abralin, 1. ed., 2022. Disponível em: https://editora.abralin.org/publicacoes/introducao-a-estatistica-para-linguistas/. Acesso em: 18 jun. 2026.

OYAMA, Andressa Carvalho Silva **A Teoria da complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem**. São José do Rio Preto, 2013. 202 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras

e Ciências Exatas, 2013.

PASCHOAL, Larissa; CHACON, Lourenço. **Influência da transparência e da opacidade na ortografia de fonemas fricativos**. CoDAS, v. 35, n. 3, e20210212, 2023. DOI: 10.1590/2317-1782/20232021212pt. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/hFFTDWJhDw7ZQcmrmZB7fSg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 8 maio 2026.

PEDERSON, Eric; GUION-ANDERSON, Susan. Orienting attention during phonetic training facilitates learning. *The Journal of the Acoustical Society of America*, v. 127, n. 2, p. EL54–EL59, 2010. DOI: https://doi.org/10.1121/1.3292286.

PEROZZO, Reiner Vinicius. Percepção dos sons. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo. **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. Ed. ABRALIN, Campinas - SP, 2021.

PICKBRENNER, Minka Beate. **O acesso lexical em multilíngues inglês (L2) e alemão (L3) no reconhecimento de palavras tipologicamente similares**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2017.

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

PRESEEA. **Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponível em: https://preseea.uah.es/. Acesso em: 11 jan. 2025.

PINTO, N.; FONTES, A. A. L. Controle metodológico: criação de um corpus para estudos sobre o processamento lexical de indivíduos bilíngues e multilíngues. **Gragoatá** – Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, v. 23, n. 42, p. 374-404, 2018.

PRIETSCH, Nycole Souza. **A epêntese na produção em espanhol de estudantes brasileiros do sul do Brasil**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande, 2022.

QUILIS, Antonio. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco Libros. 3ª ed. (Colección Cuadernos de Lengua Española; 43), 2010.

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

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

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Ortografía de la lengua española**. 1ª ed. Buenos Aires: Espasa, 2011.

RIBEIRO, A; 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**.

2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/81104. Acesso em: 14 abril de 2022.

ROCHA, Nádia. **El alfabeto**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/espanhol/el-alfabeto-espanol.htm. Acesso em: 27 dez. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **PORTARIA SEDUC/RS Nº 350/2021.** Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>. Acesso em: 30 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda à Constituição no 270/2018. Acrescenta o parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.** Disponível em: http://www.camaracaxias.rs.gov.br/upload/files/EX20180402-01-100000-PEC-270 2018.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

RICHARDS, J. C. **Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

ROST, M. 2002. **Listening Tasks and Language Acquisition**. JALT. Publications. Disponível em http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf. Acesso em 27 mar. 2022.

SANTOS, G. R.; RAUBER, A. S. **Descrição acústica das vogais do espanhol do Uruguai**. Revista X, v. 1, p. 23-34, 2014.

SCHMULLER, Joseph. **Análise Estatística com R para leigos**. Traduzido por Samantha Batista. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

SATAKA, Mayara Mayumi; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 37, n. 2, 2021. DOI: 10.1590/1678-460X202147855. Disponível em: SciELO Brasil. Acesso em: 27 jul. 2026.

SILVA, Machry da, Susiele. **Aprendizagem fonológica e alofônica em L2: percepção e produção das vogais médias do português por falantes nativos do espanhol**. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Hanna Kivistö-de. Consciência fonológica. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo. **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. Ed. ABRALIN, Campinas – SP, 2021.

SOUZA, Lais Lima de. **Acesso lexical bilíngue: um estudo de priming fonológico com bilíngues português-mandarim**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística, 2025.

THOMSON, Ron I.; DERWING, Tracey M. **The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review**. *Applied Linguistics*, 2014: 1-20.

VANDERGRIFT, L. **Recent developments in second and foreign language listening comprehension research**. Language teaching, Cambridge, v.40, n.3, p.191-210, 2007.

VELOSO, João. *A língua na escrita e a escrita da língua: algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões*. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa; Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, v. 6, n. 1, p. 49-69, 2005.

VIEIRA, Maria José Blaskovski. As vogais médias átonas nas três capitais do sul do país. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (org.). **Português do sul do Brasil: variação fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 50–72.

VIEIRA, Sonia. **Elementos de estatística**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

WICKHAM, Hadley; GROLEMUND, Garrett. **R para Data Science: importe, arrume, transforme, visualize e modele dados**. Traduzido por Samantha Batista. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **A produção de aspectos fonéticos/fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo**. Linguagem & Ensino, 2006.

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ABORDAGEM EXPLÍCITA DE PRONÚNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO DE SONS CONSONANTAIS NA AQUISIÇÃO DO ESPANHOL LE

Pesquisador: KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81914824.1.0000.5324

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Artes- ILA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.088.597

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas do Projeto n.° 2380791, gerado pelo preenchimento dos campos de submissão da plataforma Brasil em 11/09/2024, e/ou do Projeto Detalhado.

Resumo:

No presente projeto de pesquisa, buscaremos enfatizar a prática de instrução explícita de pronúncia dos grafemas <s>, <z>, <b>, e <v> para o desenvolvimento da percepção dos sons consonantais na aquisição do espanhol como Língua Estrangeira - LE. Para isso, solicitaremos a disponibilização de duas turmas do ensino médio, do Colégio Lemos Júnior, residente na cidade de Rio Grande, RS. Nossa metodologia de pesquisa será dividida em dois grupos: grupo controle que receberá uma prática de intervenção pedagógica sem ênfase no ensino da pronúncia e sem a prática de compreensão auditiva; e grupo experimental que terá como enfoque a instrução explícita de pronúncia através de atividades de compreensão auditiva. A hipótese é a de que o grupo experimental que receberá as práticas de instrução explícita e terá um maior contato com recursos auditivos em LE, demonstre diferenças significativas na percepção do espanhol, o que motivará uma maior abordagem em sala de aula, pelos professores de LE, tanto em relação aos aspectos fônicos do espanhol como em

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2380791.pdf	11/09/2024 01:04:44		Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	11/09/2024 01:04:12	KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE2.pdf	11/09/2024 01:02:57	KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	11/09/2024 01:02:42	KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/09/2024 01:02:02	KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	11/09/2024 00:59:59	KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES	Aceito
Outros	CARTAS.pdf	31/07/2024 01:02:46	KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	23/07/2024 16:37:21	KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	20/07/2024 17:26:18	KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/07/2024 17:04:33	KELLEN BENITES DE OLIVEIRA MORAES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

APÊNDICE I

CARTA À 18º COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - CRE

Rio Grande, _____de _____de 2025.

Senhor(a) responsável pela CRE,

Através desta carta, gostaria de solicitar a autorização para que duas turmas do 1º ano do ensino médio, da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, residente no município de Rio Grande, para a realização de um trabalho de pesquisa. Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG), intitulado "A abordagem explícita de pronúncia para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem do espanhol LE", aqui representado pela doutoranda Kellen Benites de Oliveira Moraes e coordenado pela orientadora Dra. Luciene Bassols Brisolara.

A pesquisa tem como principal objetivo verificar se a instrução explícita de pronúncia de aspectos consonantais do espanhol e a prática de atividades de compreensão auditiva contribuem para o desenvolvimento da percepção dos sons da língua na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros. Para tanto, realizaremos doze (12) encontros semanais com abordagem explícita de pronúncia, o que caracteriza um trimestre letivo.

Os instrumentos serão aplicados dentro da mencionada escola, com a devida autorização institucional, de forma a não acarretar danos ao andamento normal das atividades e serão desenvolvidos no horário das aulas na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira. Em princípio, o maior incômodo a que seus(suas) alunos(as) estarão submetidos(as) será o tempo de aplicação dos instrumentos, que se estima em, no mínimo, dois (2) encontros de meia hora cada e a participação no período de instrução; e o maior benefício será a participação em um trabalho científico e a melhora na aprendizagem da língua espanhola.

Todas as informações obtidas nos instrumentos serão de caráter confidencial, somente a pesquisadora terá acesso, pois realizará a análise quali-quantitativa dos dados. Dessa forma, pretende-se manter o caráter científico, ético e profissional da pesquisa.

Desde já, agradecemos pela colaboração e pedimos que a presente carta seja preenchida, assinada e entregue para a responsável da pesquisa.

Eu, _____ (nome do(a) responsável da 18º Coordenadoria Regional de Educação) fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa. Recebi as informações das atividades nas quais os(as) alunos(as) estarão envolvidos(as), do incômodo previsto, tanto quanto do benefício esperado. Todas as dúvidas foram respondidas com clareza e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos à doutoranda Kellen Benites de Oliveira Moraes, através do telefone (53) 984733500, pelo e-mail kellenbenitesm@gmail.com ou com a orientadora Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara pelo telefone (53)32935013. Além disso, poderei também pedir esclarecimentos ao Comitê de Ética da FURG, através do telefone (53)32373013 ou pelo e-mail cep@furg.br.

Sei que novas informações obtidas durante o estudo serão fornecidas e que terei liberdade de retirar o consentimento de participação dos(as) alunos(as) se assim o desejar. Fui certificado(a) de que as informações fornecidas pelos(as) alunos(as) terão caráter confidencial.

Declaro que recebi cópia da presente carta.

Nome do(a) responsável da 18º CRE:_____

_____

Assinatura do(a) responsável - 18ª CRE

_____	_____
Kellen Benites de Oliveira Moraes	Dra. Luciene Bassols Brisolara
Doutoranda em Letras	Orientadora da pesquisa

APÊNDICE II

CARTA À ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL GETÚLIO VARGAS

Rio Grande, _____de _____de 2025.

Senhora Diretora e/ou Vice-diretora,

Através desta carta, gostaria de solicitar a disponibilização de duas turmas do 1º ano do ensino médio, que frequentam a Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, para a realização de um trabalho de pesquisa. Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG), intitulado "A abordagem explícita de pronúncia para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem do espanhol LE", aqui representado pela doutoranda Kellen Benites de Oliveira Moraes e coordenado pela orientadora Dra. Luciene Bassols Brisolara.

A pesquisa tem como principal objetivo verificar se a instrução explícita de pronúncia de aspectos consonantais do espanhol e a prática de atividades de compreensão auditiva contribuem para o desenvolvimento da percepção dos sons da língua na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros. Para tanto, realizaremos doze (12) encontros semanais com abordagem explícita de pronúncia, o que caracteriza um trimestre letivo.

Os instrumentos serão aplicados dentro da própria escola, com a devida autorização institucional, de forma a não acarretar danos ao andamento normal das atividades e serão desenvolvidos no horário das aulas da disciplina de Espanhol Língua Estrangeira. Em princípio, o maior incômodo a que os(as) alunos(as) estarão submetidos(as) será o tempo de aplicação dos instrumentos, que se estima em, no mínimo, dois (2) encontros de meia hora cada e a participação no período de instrução; e o maior benefício será a participação em um trabalho científico e a melhora na aprendizagem da língua espanhola.

Todas as informações obtidas nos instrumentos serão de caráter confidencial, somente a pesquisadora terá acesso, pois realizará a análise quali-quantitativa dos dados. Dessa forma, pretende-se manter o caráter científico, ético e profissional da pesquisa.

Desde já, agradecemos pela colaboração e pedimos que a presente carta seja preenchida, assinada e entregue para a professora responsável das turmas em um prazo de quatro (04) dias.

Eu, _____ (nome da diretora ou vice-diretora da escola) fui informada sobre os objetivos da pesquisa. Recebi as informações das atividades nas quais os(as) alunos(as) estarão envolvidos(as), do incômodo previsto, tanto quanto do benefício esperado. Todas as dúvidas foram respondidas com clareza e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos à doutoranda Kellen Benites de Oliveira Moraes, através do telefone (53) 984733500, pelo e-mail kellenbenitesm@gmail.com ou com a orientadora Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara pelo telefone (53)32935013. Além disso, poderei também pedir

esclarecimentos ao Comitê de Ética da FURG, através do telefone (53)32373013 ou pelo e-mail cep@furg.br.

Sei que novas informações obtidas durante o estudo serão fornecidas e que terei liberdade de retirar o consentimento de participação dos(as) alunos(as) se assim o desejar. Fui certificada de que as informações fornecidas pelos(as) alunos(as) terão caráter confidencial.

Declaro que recebi cópia da presente carta.

Nome da diretora ou vice-diretora da escola:

_____

_____

Assinatura da Diretora ou Vice-diretora da ETE Getúlio Vargas

_____	_____
Kellen Benites de Oliveira	Dra. Luciene Bassols Brisolara
Doutoranda em Letras	Orientadora da pesquisa

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: A abordagem explícita de pronúncia para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem do espanhol LE
Pesquisadora: Kellen Benites de Oliveira Moraes
Orientadora: Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara
Instituto Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Telefone: (53) 98473-3500
E-mail para contato: kellenbenitesm@gmail.com

Sr.(a) responsável,

Solicitamos a sua autorização para a participação de seu(sua) filho(a) no presente projeto de pesquisa de Doutorado de Kellen Benites de Oliveira Moraes que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), intitulado "A abordagem explícita de pronúncia para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem do espanhol LE", orientado pela professora Dra. Luciene Bassols Brisolara. Este estudo tem como principal objetivo verificar se a instrução explícita de pronúncia dos aspectos consonantais do espanhol e a prática de atividades de compreensão auditiva contribuem para o desenvolvimento da percepção dos sons da língua na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros.

O instrumento de avaliação dos testes será o *PsychoPy* (Peirce, 2018), um software desenvolvido para Percepção da Fala em estudos linguísticos, que servirá para a coleta de dados, e será feito dentro da própria escola, pela doutoranda Kellen Benites de Oliveira Moraes. Quanto aos dados obtidos, serão confidenciais e colocados anonimamente à disposição da pesquisadora responsável pelo estudo.

Destacamos que os riscos ao participar desta pesquisa são ansiedade, estresse/ou timidez ou cansaço, em virtude do tempo em que seu filho(a) deverá dispor para responder aos instrumentos, que se estima em, no mínimo, dois (2) encontros de meia hora cada. Sendo assim, ele(a) pode realizar pausas para descanso, sempre que achar necessário, ou ainda retirar-se desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, caso deseje.

O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico e a melhora na aprendizagem da língua espanhola.

As informações obtidas através dos instrumentos serão de caráter confidencial; a elas só terão acesso os pesquisadores, que analisarão os dados do ponto de vista estatístico. Com isso, pretendemos manter o caráter científico, ético e profissional da referida pesquisa.

No caso de dúvidas ou consultas sobre o presente estudo ou caso considere que a participação de seu filho(a) na pesquisa pode estar causando algum prejuízo, por favor, comunique-se com a doutoranda Kellen Benites de Oliveira Moraes, através do telefone (53) 984733500, pelo e-mail kellenbenitesm@gmail.com ou com a orientadora Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara pelo telefone (53)32935013. Além disso, poderá pedir esclarecimentos ao Comitê de Ética da FURG, que é responsável por defender os interesses, a integridade e a dignidade dos participantes da pesquisa, através do telefone (53)32373013 ou pelo e-mail cep@furg.br.

Salientamos que o termo foi elaborado em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e uma para o(a) representante legal. O participante da pesquisa ou seu responsável legal tem garantia de acesso ao presente documento sempre que solicitado.

Declaro que recebi uma via do presente termo de consentimento.

Nome do(a) responsável: _____

_____
Assinatura do(a) responsável

_____	_____
Kellen Benites de Oliveira Moraes	Dra. Luciene Bassols Brisolara
Doutoranda em Letras	Orientadora da pesquisa

APÊNDICE IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ALUNO(A)
(INSTRUÇÃO EXPLÍCITA)

Pesquisa: A abordagem explícita de pronúncia para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem do espanhol LE
Pesquisadora: Kellen Benites de Oliveira Moraes
Orientadora: Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara
Instituto Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Telefone: (53) 98473-3500
E-mail para contato: kellenbenitesm@gmail.com

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa linguística, a qual faz parte do projeto de Doutorado de Kellen Benites de Oliveira Moraes e está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara. Sua participação nesta pesquisa será completamente voluntária e gratuita, portanto, é possível retirar sua participação em qualquer instante sem nenhum prejuízo. Contudo, esperamos contar com a sua participação e, desde já, agradecemos a sua disponibilidade.

A seguir, esclarecemos o objetivo e a metodologia de coleta de dados da pesquisa a qual você está sendo convidado a participar.

Qual o objetivo da pesquisa?

Verificar se a instrução explícita de pronúncia dos aspectos consonantais do espanhol e a prática de atividades de compreensão auditiva contribuem para o desenvolvimento da percepção dos sons da língua na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros. Não vamos revelar os aspectos específicos estudados agora para não influenciar suas respostas, mas você será informado sobre eles após sua participação.

Qual o tempo de pesquisa?

Serão doze (12) encontros semanais, o que caracteriza um semestre letivo. Os encontros serão divididos em 3 etapas: na primeira será realizada 01 coleta de dados pré-teste em LE, na segunda etapa serão realizadas 10 práticas[50] de instrução explícita acerca de

[50] No TALE emitido aos aprendizes do Grupo Experimental e Grupo Controle, tínhamos previsto um total 10 horas/aula de práticas de instrução explícita e de intervenção pedagógica, que seriam divididas em 10

aspectos fônicos do espanhol, pela Doutoranda proponente da pesquisa, e, por último, na terceira etapa, realizaremos 01 coleta de dados pós-instrução explícita, totalizando 02 coletas ao final da pesquisa.

Como serão as coletas de dados?

As coletas serão através da audição de palavras e a escolha entre dois grafemas para decidir qual corresponde ao som ouvido, nesta você realizará audição de 80 enunciados em espanhol. O instrumento de avaliação da coleta será o *PsychoPy* (Peirce, 2018), um software desenvolvido para Percepção da Fala em estudos linguísticos. A aplicação do instrumento, que servirá para a coleta de dados, será feita dentro da própria escola, pela doutoranda Kellen Benites de Oliveira Moraes.

Como serão as práticas de instrução explícita?

As práticas de instrução explícita acerca de aspectos fônicos do espanhol serão divididas em 12 horas/aula, sendo 1 hora/aula por encontro. As sessões terão enfoque comunicativo e visam a ensinar aspectos fonético-fonológicos de língua espanhola (ou seja, você receberá instrução formal a respeito de pronúncia em Espanhol). As aulas ocorrerão semanalmente, de forma presencial, no horário destinado para a disciplina de Língua Espanhola, dentro da própria escola.

Quais são os riscos da pesquisa?

Destacamos que os riscos ao participar desta pesquisa são ansiedade, estresse/ou timidez ou cansaço, em virtude do tempo de coleta dos dados ou ao estímulo em responder oralmente sobre uma atividade de compreensão auditiva. Sendo assim, você pode realizar pausas para descanso, sempre que achar necessário, ou ainda retirar-se desta pesquisa, caso deseje.

Quais são os benefícios da pesquisa?

O estudo permitirá que os aprendizes tenham mais contato com a Língua Estrangeira com as práticas de oralidade e compreensão auditiva, visto que tratam de competências de ensino pouco enfatizadas em sala de aula, em comparação com a prática leitora e de escrita. Os resultados desta pesquisa vão gerar estudos que serão publicados em revistas científicas, e, portanto, outro benefício da pesquisa será o compartilhamento dos resultados não só para os participantes do estudo, mas também para pesquisadores interessados nos benefícios do ensino explícito de pronúncia de espanhol e o desenvolvimento da percepção dos sons da língua.

Quanto à privacidade dos dados coletados?

As informações obtidas neste documento são estritamente confidenciais. Dessa forma, sua privacidade está protegida cuidadosamente. Seu nome não será divulgado pela pesquisadora quando esta mencione os dados e resultados. Os dados serão armazenados

encontros, mas 02 horas/aula foram reservadas para avaliações dos objetos de conhecimento trabalhados ao longo do trimestre, como forma de obtenção de notas avaliativas do desenvolvimento dos alunos em sala de aula, por orientação da coordenação pedagógica da escola.

no computador pessoal da doutoranda e pela orientadora da pesquisa em um arquivo no ILA (Instituto de Letras e Artes – FURG) por um período de cinco anos após sua coleta e apenas a doutoranda e sua orientadora terão acesso a eles. Após tal período, os dados serão arquivados.

Por último, no caso de dúvidas ou consultas sobre o presente estudo ou caso considere que sua participação na mesma pode estar causando algum prejuízo, por favor, comunique-se com a docente supervisora da pesquisa:

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara
Telefone:(53) 32935013
E-mail: lucienebrisolara@furg.br

Além disso, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que é responsável por defender os interesses, a integridade e a dignidade dos participantes da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/FURG
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP
Avenida Itália, Km 08 – Campus Carreiros
Rio Grande – RS, CEP: 96203-900
Horário de atendimento: de segundas e terças-feiras, das 08:30 às 12:00 e quintas e sextas-feiras, das 08:30 às 12:00 e das 13:30 às 17:30
Telefone:(53)3237-3013
E-mail: cep@furg.br

Salientamos que o termo foi elaborado em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e uma para o(a) participante da pesquisa, e destacamos, a garantia de acesso ao presente documento sempre que solicitado.

Li e concordo em participar.

_____ _____

Data Participante

_____ _____

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (orientadora)
(doutoranda)

Kellen Benites de Oliveira Moraes

APÊNDICE V

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ALUNO(A)
(INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA)

Pesquisa: A abordagem explícita de pronúncia para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem do espanhol LE
Pesquisadora: Kellen Benites de Oliveira Moraes
Orientadora: Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara
Instituto Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Telefone:(53) 98473-3500
E-mail para contato: kellenbenitesm@gmail.com

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa linguística, a qual faz parte do projeto de Doutorado de Kellen Benites de Oliveira Moraes e está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara. Sua participação nesta pesquisa será completamente voluntária e gratuita, portanto, é possível retirar sua participação em qualquer instante sem nenhum prejuízo. Contudo, esperamos contar com a sua participação e, desde já, agradecemos a sua disponibilidade.

A seguir, esclarecemos o objetivo e a metodologia de coleta de dados da pesquisa a qual você está sendo convidado a participar.

Qual o objetivo da pesquisa?

Verificar se a instrução explícita de pronúncia dos aspectos consonantais do espanhol e a prática de atividades de compreensão auditiva contribuem para o desenvolvimento da percepção dos sons da língua na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros. Não vamos revelar os aspectos específicos estudados agora para não influenciar suas respostas, mas você será informado sobre eles após sua participação.

Qual o tempo de pesquisa?

Serão doze (12) encontros semanais, o que caracteriza um trimestre letivo. Os encontros serão divididos em 3 etapas: na primeira será realizada 01 coleta de dados pré-teste em LE, na segunda etapa serão realizadas 10 práticas[51] de intervenções pedagógicas acerca de atividades gerais do espanhol, pela Doutoranda proponente da pesquisa, e, por último,

[51] Conforme mencionado na nota 50, os participantes tiveram 08 práticas pedagógicas ao invés de 10 como previsto.

na terceira etapa, realizaremos 01 coleta de dados pós-intervenções pedagógicas, totalizando 02 coletas ao final da pesquisa.

Como serão as coletas de dados?

As coletas serão através da audição de palavras e a escolha entre dois grafemas para decidir qual corresponde ao som ouvido, nesta você realizará audição de 80 enunciados em espanhol. O instrumento de avaliação da coleta será o *PsychoPy* (Peirce, 2018), um software desenvolvido para Percepção da Fala em estudos linguísticos. A aplicação do instrumento, que servirá para a coleta de dados, será feita dentro da própria escola, pela doutoranda Kellen Benites de Oliveira Moraes

Como serão as práticas de intervenção pedagógica?

As práticas de intervenções pedagógicas acerca de atividades gerais do espanhol serão divididas em 10 horas/aula, sendo 1 hora/aula por encontro. As práticas contemplarão todas as habilidades linguísticas estabelecidas para aprendizagem de LE, sendo elas, compreensão leitora, produção escrita, compreensão auditiva e produção oral. As aulas ocorrerão semanalmente, de forma presencial, no horário destinado para a disciplina de Língua Espanhola, dentro da própria escola.

Quais são os riscos da pesquisa?

Destacamos que os riscos ao participar desta pesquisa são ansiedade, estresse/ou timidez ou cansaço, em virtude do tempo da coleta dos dados ou ao estímulo em responder oralmente sobre uma atividade de compreensão auditiva. Sendo assim, você pode realizar pausas para descanso, sempre que achar necessário, ou ainda retirar-se desta pesquisa, caso deseje.

Quais são os benefícios da pesquisa?

O estudo permitirá que os aprendizes tenham mais contato com a Língua Estrangeira com as práticas de oralidade e compreensão auditiva, visto que tratam de competências de ensino pouco enfatizadas em sala de aula, em comparação com a prática leitora e de escrita. Os resultados desta pesquisa vão gerar estudos que serão publicados em revistas científicas, e, portanto, outro benefício da pesquisa será o compartilhamento dos resultados não só para os participantes do estudo, mas também para pesquisadores interessados nos benefícios do ensino explícito de pronúncia de espanhol e o desenvolvimento da percepção dos sons da língua.

Quanto à privacidade dos dados coletados?

As informações obtidas neste documento são estritamente confidenciais. Dessa forma, sua privacidade está protegida cuidadosamente. Seu nome não será divulgado pela pesquisadora quando esta mencione os dados e resultados. Os dados serão armazenados no computador pessoal da doutoranda e pela orientadora da pesquisa em um arquivo no

ILA (Instituto de Letras e Artes – FURG) por um período de cinco anos após sua coleta e apenas a doutoranda e sua orientadora terão acesso a eles. Após tal período, os dados serão arquivados.

Por último, no caso de dúvidas ou consultas sobre o presente estudo ou caso considere que sua participação na mesma pode estar causando algum prejuízo, por favor, comunique-se com a docente supervisora da pesquisa:

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara
Telefone:(53) 32935013
E-mail:lucienebrisolara@furg.br

Além disso, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que é responsável por defender os interesses, a integridade e a dignidade dos participantes da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/FURG
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP
Avenida Itália, Km 08 – Campus Carreiros
Rio Grande – RS, CEP: 96203-900
Horário de atendimento: de segundas e terças-feiras, das 08:30 às 12:00 e quintas e sextas-feiras, das 08:30 às 12:00 e das 13:30 às 17:30
Telefone:(53)3237-3013
E-mail: cep@furg.br

Salientamos que o termo foi elaborado em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e uma para o(a) participante da pesquisa, e destacamos, a garantia de acesso ao presente documento sempre que solicitado.

Li e concordo em participar.

_____ _____

Data Participante

_____ _____

Profa. Dra.Luciene Bassols Brisolara (orientadora)

Kellen Benites de Oliveira Moraes (doutoranda)

APÊNDICE VI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA

FORMULÁRIO DE PESQUISA

Pesquisa: A abordagem explícita de pronúncia para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem do espanhol LE
Pesquisadora: Kellen Benites de Oliveira Moraes
Orientadora: Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara
Instituto Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Telefone:(53) 98473-3500
E-mail para contato: kellenbenitesm@gmail.com

Informações Pessoais:

- Nome completo: _____
- Data de nascimento: ____/____/_____ Idade: ( ) anos
- Nacionalidade: _____
- Seus pais são brasileiros? ( ) Sim ( ) Não

Informações Acadêmicas

- Escola atual: _____
- É a primeira vez que está cursando o 1º ano do ensino médio? ( ) Sim ( ) Não

Experiência com a Língua Espanhola

- Já realizou curso de espanhol em escola de idiomas? ( ) Sim ( ) Não

  Se sim, em qual escola de idiomas? _____
- Já residiu em país de língua espanhola? ( ) Sim ( ) Não
- Em sua escola anterior, houve oferta de espanhol no 1º ano do ensino médio? ( ) Sim ( ) Não
- E no ensino fundamental, houve oferta de espanhol? ( ) Sim ( ) Não

Assinatura: _____
Rio Grande, _____de _____de 2025.

APÊNDICE VII

FORMULÁRIO DE PESQUISA
(Complementar)

Pesquisa: A abordagem explícita de pronúncia para o desenvolvimento da percepção de sons consonantais na aprendizagem do espanhol LE
Pesquisadora: Kellen Benites de Oliveira Moraes
Orientadora: Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara
Instituto Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Telefone:(53) 98473-3500
E-mail para contato: kellenbenitesm@gmail.com

1. Informações Pessoais:
Nome completo: _____

2. Exposição à Língua Espanhola fora do ambiente escolar

a) Você já viajou para algum país de língua espanhola?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual(is)? _____
Tempo de permanência: ( ) Menos de 1 semana ( ) 1 a 4 semanas ( ) Mais de 1 mês
b) Você tem amigos, conhecidos ou vizinhos que falam espanhol?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, com que frequência você os escuta falando espanhol?
( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente
c) Em casa, alguém fala ou já falou espanhol com você?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, quem? _____

3. Utilização de mídias em espanhol
a) Você costuma assistir a filmes ou séries em espanhol (com ou sem legenda)?
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente
b) Você escuta músicas em espanhol?
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente
Se sim, quais estilos ou artistas? _____
c) Você segue criadores de conteúdo (YouTube, TikTok, Instagram, etc.) que falam espanhol?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, com que frequência você os assiste?
( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente

4. Contato com o espanhol por meio de jogos, internet ou aplicativos
a) Você joga ou já jogou algum jogo (online ou offline) em espanhol?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual(is)? _____
Se sim, como é a forma de comunicação através dos jogos com falantes hispânicos?
( ) Comunicação oral ( ) Por escrito ( ) Ambas as formas
Com que frequência você joga?
( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente

b) Você já usou algum aplicativo de aprendizado de idiomas (como Duolingo, Babbel etc.) para estudar espanhol, mesmo que por curiosidade?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, por quanto tempo?
( ) Menos de 1 semana ( ) Algumas semanas ( ) Mais de 1 mês ( ) Mais de 1 ano

5. Contato com outras línguas
a) Você estuda ou já estudou alguma outra língua estrangeira além do espanhol?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual(is)? _____
b) Você acredita que esse(s) idioma(s) influencia(m) sua percepção de sons em espanhol?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

6. Interesse pessoal e motivação
a) Você tem interesse em aprender espanhol?
( ) Muito ( ) Médio ( ) Pouco ( ) Nenhum
b) Você acredita que entende bem o que é falado em espanhol, mesmo sem nunca ter estudado formalmente?
( ) Sim ( ) Mais ou menos ( ) Não
c) O que você acha mais fácil de entender no espanhol:
( ) Palavras escritas ( ) Palavras faladas ( ) Ambas ( ) Nenhuma

7. Como as aulas influenciaram seu conhecimento sobre os sons do espanhol?

8. As práticas pedagógicas foram eficazes no seu aprendizado em espanhol? Cita um exemplo de aula que você acredita ter contribuído para sua formação.

Assinatura: _____
Rio Grande, _____de _____de 2025.

APÊNDICE VIII

Práticas pedagógicas – Grupo Experimental

PLANO DE AULA 1

Título da aula: *Saludos, presentaciones y despedidas*

Data: 31/03/2025

Objetivos: desenvolver a comunicação básica do espanhol; apresentar as formas de expressões em linguagem formal e informal para um contato inicial entre os colegas e a professora; exemplificar através do diálogo auditivo, as formas de comunicações em sala de aula; reconhecer a pronúncia de palavras em espanhol por meio de recursos auditivos; promover um diálogo entre a turma.

Procedimentos:

- Solicitaremos a leitura coletiva do material, cada aluno realizará a leitura de fragmentos do material proposto para a aula;

- Logo, realizaremos um diálogo sobre o objeto de conhecimento *Saludos, presentaciones y despedidas*, bem como serão apresentados exemplos;

- Para a atividade prática, os alunos escutarão um diálogo e responderão se as informações são verdadeiras ou falsas;

- Na segunda tarefa, também relativa ao diálogo, os estudantes completarão os espaços do texto com diferentes palavras do espanhol, como *Laura, literatura, apellido, González, vivo, quince, venezolana, italianos, Lucho, Barcelona* e *catorce.*

- Por último, os estudantes realizarão a atividade *Habla de ti*, afim de sintetizar as atividades.

Recursos Didáticos: material impresso e aparelho auditivo, como rádio ou notebook.

Referências:

MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española:** ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

PROFEDEELE. **Saludos y despedidas**. Disponible en: <https://www.profedeele.es/actividad/saludos-despedidas/>. Consultado el: 26 dez. 2024.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

SALUDOS, PRESENTACIONES Y DESPEDIDAS

Saludar

Estos son los saludos básicos en español:

- ¡Hola!
- ¡Buenas!
- ¡Buenos días!
- ¡Buenas tardes!
- ¡Buenas noches!

"Hola" y "buenas" son saludos para cualquier momento del día en situaciones informales. "Buenos días", "buenas tardes" y "buenas noches" son saludos para algunos momentos del día y para situaciones formales e informales.

➔ Preguntar qué tal

Después de saludar, podemos preguntar cómo está la otra persona. Lee el diálogo de ejemplo:
– ¡Hola!
+ Hola, ¿cómo estás?
– Bien, ¿y tú?
+ Muy bien, gracias.

Para preguntar qué tal está una persona de manera formal einformal, puedes utilizar:

Formal	Informal
¿Qué tal está? ¿Cómo está?	¿Qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué te cuentas? ¿Todo bien?

Fíjate en cómo cambian los verbos en una situación formal (usted) y en una situación informal (tú). Especialmente, fíjate en la "s" final de los verbos:

- ¿Cómo **está**? (formal) / ¿Cómo **estás**? (informal)

Presentarse

- ¿Cómo te llamas? ¿Cómo se llama? Me llamo (…)
- ¿Cuál es tu nombre? ¿Cuál es su nombre? Mi nombre es (…)
- ¿Cuáles son tus apellidos? ¿Cuáles son sus apellidos? Mis apellidos son (…)

También podemos hacer preguntas como:

Hablar del lugar donde vivimos

- ¿Dónde vive(s)? / ¿De dónde eres/es? Vivo en Venezuela.

Hablar de la profesión

- ¿Qué hace(s)?/ ¿A qué te dedicas? ¿A qué se dedica? Soy vendedor/a.

Hablar de la edad

- ¿Cuántos años tiene(s)? Tengo 26 años.

Conocer los gustos

- ¿Qué te/le gusta hacer? Me gusta leer. / Me gusta salir con mis amigos.

Despedirse

Estas son las despedidas básicas en español:

- Adiós.
- Nos vemos.
- Hasta pronto.
- Hasta luego.
- Chao.
- Hasta mañana.
- Buenas noches

Si sabemos que nos vemos al día siguiente, usamos “hasta mañana”. Por la noche, cuando nos vamos a dormir usamos “buenas noches”.

Dar buenos deseos

Después de la despedida podemos dar buenos deseos:

Informal	Formal
¡Que pases un buen día! ¡Que pases una buena tarde! ¡Que pases una buena noche! ¡Que te vaya bien! ¡Que duermas bien!	¡Que pase un buen día! ¡Que pase una buena tarde! ¡Que pase una buena noche! ¡Que le vaya bien! ¡Que duerma bien!

Practicando:

Fuente:
PROFEDEELE. **Saludos y despedidas**. Disponible en: <https://www.profedeele.es/actividad/saludos-despedidas/>. Consultado el: 26 dez. 2024.

1) Escucha la charla de una profesora con sus alumnos el primer día de clase y marca verdadero (V) o falso (F):

a. ( ) Carmen es española.
b. ( ) Lucho es el apodo de Luis.
c. ( ) Julia da clases de Matemáticas.
d. ( ) Carmen tiene quince años.
e. ( ) Los apellidos de Laura son Gonzáles Urales.
f. ( ) Paco es venezolano.
g. ( ) Laura es peruana, de Lima.

2) Escucha otra vez el diálogo y completa los huecos:

Profesora: ¡Hola! Buenos días a todos. Me llamo _____, soy la profesora de _____y me gustaría que todos se presentaran. Tú, ¿cómo te llamas?
Laura: Mi nombre es Laura y mi _____es _____Urales.
Profesora: ¿Dé dónde eres, Laura?
Laura: Soy peruana, de Lima, pero _____en Madrid hace diez años.
Profesora: ¿Y tú?
Carmen: Soy Carmen Gutiérrez Umbral.
Profesora: ¿Cuántos años tienes?
Carmen: Tengo _____años.
Profesora: ¿Eres española?
Carmen: No, soy _____, de Caracas.
Profesora: Y tú, ¿cómo te llamas?
Francisco: Me llamo Francisco, pero todos me llaman Paco. Soy español y mis padres son _____.
Profesora: ¿Y tú?
Luis: Mi nombre es Luis, pero me llaman _____.
Profesora: ¿De dónde eres?
Luis: Soy de _____, pero vivo en Madrid hace _____años.
Profesora: ¿Cuántos años tienes?
Luis: Dieciséis.

3) Ahora habla de ti:

a. ¿Cómo te llamas?

b. ¿Tienes algún apodo? ¿Cuál es?

c. ¿Cuántos años tienes?

d. ¿Cuál es tu nacionalidad? ¿Dónde vives?

e. ¿Qué haces? ¿Trabajas? ¿Estudias?

f. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos?

Fuente:
MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2010.

PLANO DE AULA 2

Título da aula: *El alfabeto español*

Data: 07/04/2025

Objetivos: reconhecer os sons das letras em espanhol; comparar com os sons do português brasileiro; chamar a atenção para a pronúncia dos grafemas consonantais <b>, <v>, <w>, <g>, <r>, <j>, <s> e <z>, dando ênfase nos sons distintivos do PB; praticar atividades de discriminação auditiva dos sons do espanhol; realizar tarefa de produção escrita de palavras.

Procedimentos:

- Iniciaremos distribuindo o texto explicativo sobre o *El alfabeto español* para os alunos;

- Realizaremos a leitura do material e discutiremos sobre a nomeação das letras;

- Serão enfatizadas as pronúncias dos grafemas <b>, <v>, <w>, <g>, <r>, <j>, <s> e <z>, e apresentados exemplos que os diferenciam dos sons dos grafemas do português brasileiro;

- Em seguida, os alunos iniciarão a atividade 1, de percepção dos sons das letras do alfabeto do espanhol;

- Nas atividades 2 e 3, os alunos serão estimulados a pronunciar palavras com os grafemas <b>, <v>, <w>, <z> e <c>;

- Na tarefa 4, realizarão uma atividade de escrita de palavras com cada letra do espanhol;

- Por último, os estudantes finalizarão a proposta da aula, buscando em dicionários por sinônimos das palavras *buey, garbanzo, zumo, joroba, jubilación, zurcir, bacalao* e *zanahoria.*

Recursos Didáticos: material impresso e aparelho auditivo, como rádio ou notebook.

Referências:

BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. ¿**Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
ROCHA, Nádia. **El alfabeto**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/espanhol/el-alfabeto-espanol.htm>. Acesso em: 27 dez.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

EL ALFABETO ESPAÑOL

El alfabeto español está formado por veintisiete (27) letras, de las cuales veintidós (22) son consonantes y cinco (5) son vocales. Todas las letras del alfabeto español son femeninas.

LETRA	NOMBRE DE LA LETRA	LETRA	NOMBRE DE LA LETRA
A	A	**Ñ**	eñe
B	Be	**O**	o
C	Ce	**P**	pe
D	De	**Q**	cu
E	E	**R**	erre
F	Efe	**S**	ese
G	Ge	**T**	te
H	Hache	**U**	u
I	I	**V**	uve
J	Jota	**W**	uve doble
K	Ka	**X**	equis
L	Ele	**Y**	i griega
M	Eme	**Z**	zeta
N	Ene		

Observaciones:

- Las letras <b>, <v> y <w> representan el sonido de <b>, en ‘buey’, ‘vaca’ y ‘Wagner’.

- La letra <g> ante <a>, <o> y <u> y el dígrafo <gu> ante <e>, <i> representan el sonido del grafema <g>, como ejemplos, ‘gato’, ‘gobernador’, ‘gula’, ‘guerrilla’

y ‘guiso’. Si hay <e>, <i> después de <g>, el sonido es de <r>, como en ‘gente’ y ‘gitana’.

- La letra <r> en inicio de palabra, después de <n>, <s> o <l> y el dígrafo <rr>, entre vocales, representan un sonido vibrante, por ejemplo, ‘ropa’, ‘sonrisa’, ‘israelí’, ‘alrededor’ y ‘barro’.

- La letra <j> ante <a>, <e>, <i>, <o> y <u> y la <g> ante <e>, <i> representan del grafema <r>, por ejemplo, ‘jaqueta’, ‘jeringa’, ‘jirafa’, ‘joroba’, ‘jubilación’, ‘gesto’ y ‘girasol’.

Practicando:

1) ¿Qué letras oye? Tacha la opción que corresponda a la audición de una letra y escribe al lado la letra que oigas.

a. ( )	e. ( )
b. ( )	f. ( )
c. ( )	g. ( )
d. ( )	h. ( )

2) Pronuncia las palabras a continuación, prestando atención a las diferentes formas de pronunciarse palabras escritas con <b>, <v> y <w>.

a. balde	h. avaro
b. bacalao	i. nave
c. vacuna	j. cava
d. verdad	k. watt
e. abecedario	l. Walkiria
f. cabeza	m. walkman
g. tabaco	n. Walter

3) Pronuncia las palabras a continuación, prestando atención a las diferentes formas de pronunciarse palabras escritas con <z> y <c>.

a. zanahoria	h. zombi	ñ. ciruela
b. zapallo	i. zulú	o. cita
c. zen	j. zumo	p. conejo
d. zeta	k. canal	q. costa
e. zigzag	l. caracol	r. cubo
f. zinc	m. cebolla	s. cuchara
g. zozobre	n. cereza	

4) Escribe, en el cuaderno, una palabra para cada letra del alfabeto.

5) Busca estas palabras en el diccionario y escribe un sinónimo que represente el significado:

Buey: _____
Garbanzo: _____
Zumo: _____
Joroba: _____
Jubilación: _____
Zurcir: _____
Bacalao: _____
Zanahoria: _____

Fuentes:
BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños:** ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
ROCHA, Nádia. **El alfabeto**. Disponible en: <https://brasilescola.uol.com.br/espanhol/el-alfabeto-espanol.htm>. Consultado el: 27 dez. 2024.

PLANO DE AULA 3

Título da aula: *Los artículos*

Data: 14/04/2025

Objetivos: compreender o uso dos artigos definidos e indefinidos para construção de frases e para a comunicação da LE; praticar o uso dos artigos através de um fragmento auditivo, assim como perceber e descrever palavras escutadas na audição que contém os grafemas <s>, <z>, <b> e <v>; conhecer o nome dos objetos de sala de aula.

Procedimentos:

- Iniciaremos a aula solicitando que os alunos escolham um objeto de sala de aula e formulem frases oralmente em português, utilizando os artigos correspondentes aos objetos, afim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o uso dos artigos;

- Colocarei os exemplos citados no quadro, e estimularei a tradução para o espanhol. A partir disto, mostrarei as diferenças e similaridades de uso dos artigos do português e do espanhol, principalmente em contextos de palavras iniciadas com <a> ou <ha>;

- Logo, distribuirei o material, "Los artículos" e desenvolveremos a distinção entre artigos definidos e indefinidos;

- Na primeira atividade prática, os alunos ouvirão um fragmento de texto e preencherão as lacunas com as palavras: (*XXI**,** utilizan, vista didáctico, servicio, enseñanza, aprendizaje* e *vez)*, e com os artigos que faltam. As palavras que serão preenchidas, têm contexto de <v>, <s> e <z>.

-Por último, os aprendizes realizarão uma atividade de uso de artigos através de vocabulários de materiais de sala de aula.

Recursos Didáticos: material impresso e aparelho audito, como rádio ou notebook.

Referências:

BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños:** ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ROCHA, Nádia. **El alfabeto**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/espanhol/el-alfabeto-espanol.htm>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

LOS ARTÍCULOS

- Así como en portugués, en español se utilizan los **artículos definidos** o **determinados** cuando el sustantivo al cual se refieren es algo conocido, determinado o que ha sido mencionado anteriormente.

Ejemplo: ¿Está en **la** biblioteca **el** libro que **la** profesora nos ha sugerido?

- Los **artículos indefinidos** o **indeterminados** los utilizamos cuando indican algo desconocido, indeterminado o que no ha sido mencionado anteriormente.

Ejemplo: Estoy buscando **un** buen libro para regalarle a mi hermana.

	DEFINIDOS		**INDEFINIDOS**		**NEUTRO**
	Singular	**Plural**	**Singular**	**Plural**	
Masculino	el	los	un	una	lo
Femenino	la	las	unos	unas	

¡OJO!
Se usan los artículos **el** o **un** delante de un **sustantivo femenino singular** que empieza por **a** o **ha**, siempre que la **a** sea tónica. Eso no altera el género del sustantivo para masculino. Se dice, por lo tanto: **el a**gua fría / **el ha**da madrina.

PRACTICANDO

1) Completa el fragmento del texto con los artículos y las palabras que escucharás en el audio presentado a continuación:

Usar _____tecnología en _____aula ayuda a que _____alumno desarrolle _____ competencias necesarias en _____siglo _____porque las _____para _____resolución de problemas, _____comunicación, _____autogestión y _____ pensamiento. Y es que _____tecnologías de _____información y de _____ comunicación, desde el punto de _____didáctico, son medios y recursos al _____del proceso de _____y _____, unas herramientas cada _____más imprescindibles para facilitar _____gestión de _____ información y del conocimiento.

Fuentes:
BRISOLARA, L. B. ; RIBEIRO, A. ; IUNG, J. ; HOOD, K. ; MORAES, K. B. O. ; PEREIRA, L. B. S. ; SILVA, L. O. ; ALVES, M. P. ; PRIETSCH, N. . **Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad.**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. v. 1. 109p .
MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2010.

Los objetos de la clase

2) Completa el nombre de los objetos con los artículos adecuados:

				
bolígrafo	lápiz	goma	sacapuntas	estuche
				
lápices de colores	regla	libreta	libro	tijeras
				
mochila	pegamento	cinta adhesiva	rotulador	pizarra

				
reloj	tiza	borrador	pupitre	silla
				
clase	puerta	ventana	armario	ordenador

PLANO DE AULA 4

Título da aula: *Evaluación*

Data: 28/04/2025

Objetivo: estimular a compreensão auditiva através de um fragmento de um discurso de Federico García Lorca.

Procedimentos:

- A professora distribuirá as folhas da avaliação;

- Solicitará atenção dos alunos e explicará que a audição será repetida três vezes;

- Após a audição, os discentes deverão marcar as alternativas que correspondem a ideia principal do discurso pronunciado pelo escritor.

Recursos Didáticos: material impresso e aparelhos auditivos, como rádio e notebook.

Referência:

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Professora: Kellen Benites

Nombre: _____Grupo: _____

Evaluación

1) Vas a escuchar (tres veces) un fragmento del discurso "Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros", del escritor español Federico García Lorca, pronunciado en la inauguración de una biblioteca en 1931.

Con base en la comprensión auditiva del discurso de Lorca, marca con una (X) la opción correcta:

a) ¿Cuál es la melancolía que siente el enunciador?

( ) No poder comprar todos los libros que desea leer.

( ) Sentir compasión por quienes quieren aprender pero no tienen acceso a los libros.

( ) Recordar su infancia sin libros ni educación formal.

( ) Ver que las bibliotecas están llenas, pero nadie las visita.

b) ¿Por qué el autor dice que no tiene nunca un libro, aunque compra muchos?

( ) Porque no le interesan los libros y los tira después de leerlos.

( ) Porque los pierde constantemente y no recuerda dónde los deja.

( ) Porque los regala todos los que compra, ya que considera importante compartir la cultura.

( ) Porque los libros se le rompen fácilmente y no duran mucho.

c) ¿Qué crees de la afirmación: "No sólo de pan vive el hombre"?

( ) Significa que el ser humano puede vivir sin comer, siempre y cuando tenga libros.

( ) Señala que las necesidades materiales, como el alimento, son más importantes que las culturales.

( ) Expresa que, además de las necesidades físicas, el ser humano necesita alimento para el alma, como el conocimiento y la cultura.

( ) Indica que el pan es un símbolo de riqueza y por eso no es tan necesario como los libros.

d) ¿Qué quiere decir el autor al afirmar: "yo pediría medio pan y un libro"?

( ) Que prefiere leer que alimentarse adecuadamente.

( ) Que considera que tanto la comida como la cultura son necesarias para vivir con dignidad.

( ) Que los libros deben costar menos que el pan.

( ) Que es mejor pasar hambre si se tiene un buen libro.

e) ¿Qué crítica hace el autor a quienes "solamente hablan de reivindicaciones económicas"?

( ) Que no entienden cómo funciona el sistema económico del país.

( ) Que deberían enfocarse solo en repartir pan a los pobres.

( ) Que olvidan la importancia de la cultura y la educación para el desarrollo de los pueblos.

( ) Que no tienen suficiente conocimiento político para hacer esas demandas.

f) Observa el fragmento y elige la idea del discurso: "Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social."

( ) La irrelevancia de las reivindicaciones económicas.

( ) La urgente necesidad de pan para todos los hombres.

( ) La importancia de la lectura para la libertad del hombre.

( ) La alegría de inaugurar la primera biblioteca en la provincia de Granada.

g) ¿Qué significa la frase: "Que gocen todos los frutos del espíritu humano"?

( ) Que todos deberían trabajar para producir más alimentos.

( ) Que el espíritu humano solo se alimenta de religión y fe.

( ) Que todos tienen derecho a disfrutar del conocimiento, el arte y la cultura.

( ) Que la única manera de ser feliz es tener muchos bienes materiales.

h) ¿Qué representa el libro para el autor del texto?

( ) Un objeto de lujo que pocos pueden tener.

( ) Un entretenimiento para pasar el tiempo.

( ) Una herramienta esencial para alimentar el alma y liberar al ser humano.

( ) Un recuerdo de su infancia y nostalgia personal.

Referência:

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

PLANO DE AULA 5

Título da aula: *Repaso*

Data: 05/05/2025

Objetivos: Desenvolver a prática de compreensão auditiva; perceber os sons dos grafemas <b>, <v> e <s> através da audição; discutir sobre as figuras de linguagem do texto; resgatar os objetos de conhecimento trabalhados ao longo do trimestre.

Procedimentos:

- A professora iniciará a aula distribuindo o material;

- Logo, iniciará a audição do texto "El mundo", de Eduardo Galeano;

- Os alunos deverão preencher os espaços do texto com os artigos definidos, indefinidos e com palavras que contém as consoantes <b>, <v>, <s> e distratoras: *Colombia, vuelta, arriba, vida, reveló, gente, brilla, sereno, bobos* e *cielo*;

- Após finalizar a primeira atividade, será promovida uma discussão com a turma sobre as figuras de linguagem presentes no texto;

- Por último, os estudantes formarão palavras com as letras do alfabeto que faltam, e produzirão um diálogo com as expressões *saludos, presentaciones y despedidas*.

Recursos Didáticos: material impresso, uso do quadro e aparelho auditivo, como rádio ou notebook.

Referência:

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Profa. Kellen Benites

1. Escucha el texto y rellena los huecos con las palabras que faltan.

El mundo

Por Eduardo Galeano

____hombre del pueblo de Neguá, en ____costa de _____, pudo subir al alto cielo. A la _____, contó. Dijo que había contemplado, desde allá _____, _____humana. Y dijo que somos ____mar de fueguitos. ____mundo es eso, _____. ____montón de _____, ____mar de fueguitos. Cada persona _____con luz propia entre todas _____demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos _____colores. Hay gente de fuego _____, que ni se entera del _____, y gente de fuego loco, que llena _____aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos _____, no alumbran ni queman; pero otros arden ____ _____con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

(Freitas; Costa, 2016a, p. 119). (adaptado)

2. En los textos literarios es frecuente el uso del lenguaje figurado. ¿Te parece que en "El mundo" se usa ese lenguaje? Comenta con tus compañeros.

3. Explica qué entiendes de las siguientes representaciones:
- Gente de fuego sereno.
- Gente de fuego loco.
- Gente que no alumbra ni quema.

4. ¿Y tú, qué tipo de "fuego" crees que eres?

5. Comenta la siguiente frase: "Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás".

_____
_____
_____

6. Saca del texto ejemplos de artículos definidos e indefinidos:

_____

_____

7. Completa las palabras con letras del alfabeto español:

m___dre	ami__o
p_dre	__ieto
_buela	_ío
compa_ero	no_io

8. Vas a imaginar que conociste a una persona. Escribe un diálogo utilizando las expresiones de saludos, presentaciones y despedidas.

- Hola. Me llamo Ana. ¿Y tú?
[…]

Referencia:
FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

PLANO DE AULA 6

Título da aula: *Prueba*

Data: 12/05/2025

Objetivos: realizar uma avaliação para obtenção da nota trimestral; trabalhar a compreensão leitora; reconhecer os elementos de saudação e apresentação, bem como escrever um diálogo com estas expressões.

Procedimentos:

- Serão distribuídas as provas;

- Antes dos alunos iniciarem, explicaremos todas as atividades que deverão realizar;

- Durante a avaliação, serão esclarecidas as dúvidas.

Recurso Didático: material impresso.

Referência:

MILANI; *et al*. **Listo: español a través de textos**. São Paulo: Moderna, 2005.

Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Professora: Kellen Benites

Nombre: _____Grupo: _____

Prueba

1) Lee el texto con atención:

Primer día

Esta mañana, al llegar a la escuela, me sentía un poco nervioso. Era mi primer día en una clase nueva. No conocía a nadie y no sabía si debía saludar con un "hola", un "buenos días", “Hasta pronto” o simplemente sonreír.
Entré al aula, me senté en una silla cerca de la ventana y miré alrededor. Todos hablaban, reían, se saludaban con abrazos y gestos familiares. De pronto, una chica se acercó y dijo:
- Hola! ¿Me llamo Clara, y tú?
Respondí: - Me llamo Tomás.
Clara sonrió y me invitó a sentarme con su grupo de amigos. Todos dijeron sus nombres y me dieron la bienvenida. Al final del día, cuando sonó el timbre, nos despedidos con un “¡Hasta mañana!”.
Ya no me sentía solo. Había comenzado algo nuevo.

Adaptado de (Milani; *et al*, 2005, p. 19)

2) Actividades de comprensión:

a) ¿Cómo se sentía el protagonista al llegar a la escuela? ¿Por qué?

b) ¿Quién fue la primera persona en hablar con él? ¿Qué le dijo?

c) ¿Cómo terminó el día para Tomás?

3) Escribe dos expresiones de saludo y dos de despedida que aparecen en el texto.

Saludos: _____

Despedidas: _____

4) Completa las palabras con letras del alfabeto español:

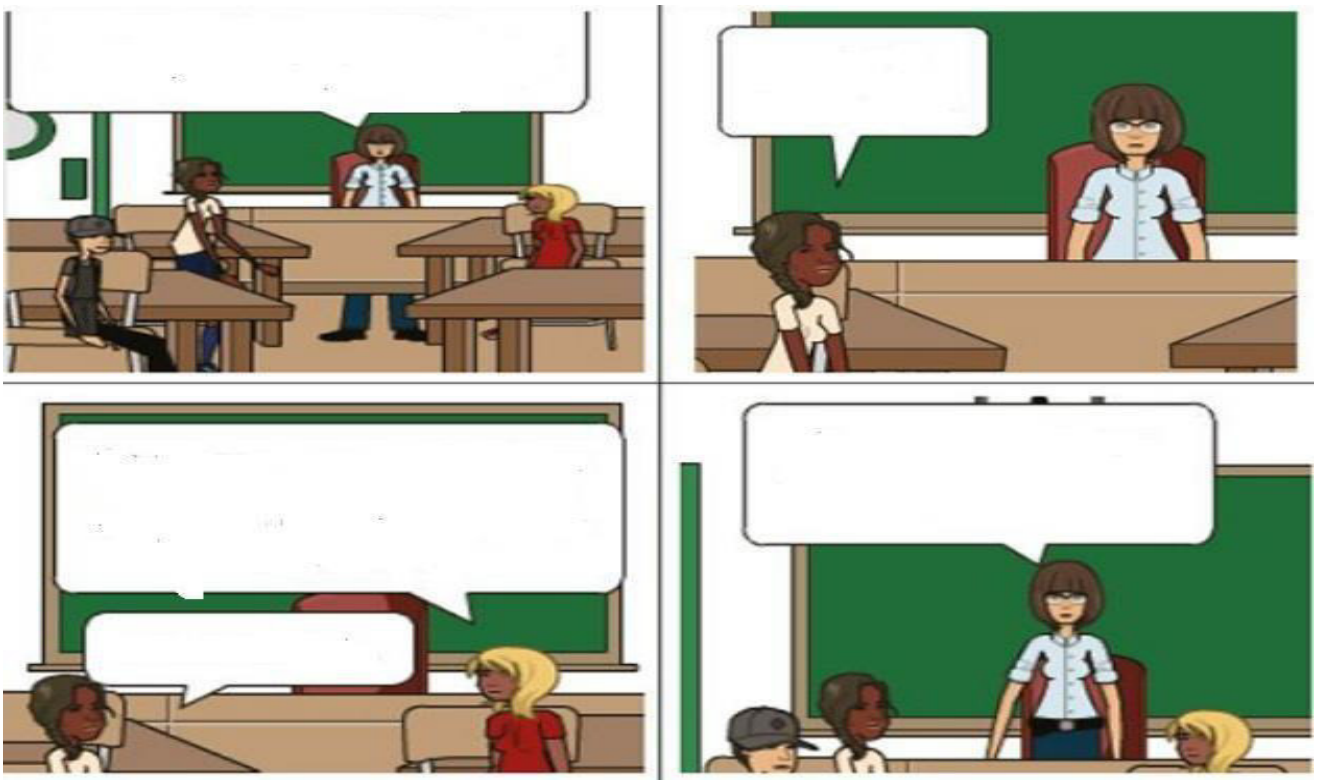
a) __scuela

b) __asta mañana

c) __amo

d) T__mbre

5) Observa las imágenes y escribe un diálogo utilizando las expresiones de saludos y presentaciones. (frases en español)



Referencia:

MILANI; *et al*. **Listo: español a través de textos**. São Paulo: Moderna, 2005.

PLANO DE AULA 7

Título da aula: *Quiz*

Data: 19/05/2025

Objetivos: refletir sobre o vocabulário da língua espanhola por meio de diferentes temáticas como família, alimentação, objetos escolares, coisas do cotidiano, ações cotidianas, expressões básicas e curiosidades; promover uma prática dinâmica, interativa e divertida com os alunos; perceber a pronúncia dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z> nas perguntas e respostas do *Quiz*.

Procedimentos:

- A docente realizará a projeção, na televisão, do jogo "*Vocabulario en español: diversos temas*" e solicitará que todos os alunos acessem a atividade em seus aparelhos celulares;

- Através do Quiz[52], elaborado pela Doutoranda, buscamos explicitar os sons das consoantes <b>, <v>, <s> e <z> de forma lúdica. A atividade apresenta 25 perguntas com quatro opções de respostas, sendo somente uma a correta, os alunos terão o tempo de até 1min para responder cada questão. A docente realizará a leitura das perguntas e respostas, o que permitirá a audição dos sons. A cada rodada é mostrada a classificação dos jogadores, que é julgada por quantidade de acertos e agilidade na resposta, o que estimula os jogadores a refletir sobre as respostas;

- Serão esclarecidas as dúvidas que surgirem ao longo do jogo.

Recursos Didáticos: *Kahoot!* (uma plataforma de jogos *online* voltada para a aprendizagem), televisão e aparelhos celulares.

[52] O *Quiz* pode ser consultado pelo site: <https://create.kahoot.it/details/e0af2d89-56f5-4c43-9281-05efceb9ef99>.

Escola Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Professora: Kellen Benites

Tema: La familia

1. **¿Cómo se dice "pai" en español?**
   a) Padre
   b) Primo
   c) Tío
   d) Hijo

2. **¿Quién es la hermana de tu madre?**
   a) Abuela
   b) Prima
   c) Tía
   d) Mamá

3. **¿Cuál es el hijo de tu hermano?**
   a) Sobrino
   b) Nieto
   c) Hermano
   d) Tío

Tema: La comida

4. **¿Qué fruta es amarilla y curva?**
   a) Manzana
   b) Uva
   c) Plátano
   d) Fresa

5. **¿Qué comemos en una hamburguesa?**
   a) Pan, ensalada y carne
   b) Harina, agua y fermento
   c) Arroz con leguminosas
   d) Una pasta de espagueti

6. **¿Qué bebida se toma en el desayuno?**
   a) Limonada
   b) Cerveza
   c) Café
   d) Vino

Tema: Los objetos escolares

7. **¿Qué usas para escribir?**
   a) El bolígrafo
   b) Las tijeras
   c) El sacapuntas
   d) La goma

8. **¿Dónde pones tus libros?**
   a) En la mochila
   b) En el estuche
   c) En una carpeta
   d) En un rotulador

9. **¿Qué objeto tiene muchas páginas?**
   a) La papelera
   b) La pizarra
   c) El libro
   d) El lápiz

Tema: Cosas del cotidiano

10. **¿Cuál es el aparato más común para ver programas de televisión?**
    a) El televisor
    b) El móvil
    c) El ventilador
    d) La radio

11. **¿Qué usas cuando tienes frío?**
    a) Un vestido
    b) Pantalones y chaqueta
    c) Un bañador
    d) Un short y una camiseta

12. **¿Qué usas para entrar a tu casa?**
    a) Llave
    b) Lámpara
    c) Bolsa
    d) Ventana

Tema: Acciones cotidianas

13. **¿Qué actividad es la más adecuada cuando estás cansado?**

a) Dormir
b) Comer
c) Correr
d) Bailar

14. **¿Qué haces tú con la comida?**
a) Yo como la comida.
b) Yo bebo la comida.
c) Yo salto con la comida.
d) Yo me ducho con la comida.

15. ¿Qué haces tú con una canción?
a) Yo canto una canción.
b) Yo salto una canción.
c) Yo leo una canción.
d) Yo vivo una canción.

Tema: Expresiones básicas

16. **¿Qué dices al llegar?**
a) Hola
b) Adiós
c) Buenas noches
d) Vale

17. **¿Cómo te despides?**
a) Adiós
b) Bienvenidos
c) Por favor
d) Gracias

18. **¿Cómo dices "por favor" en español?**
a) Por favor
b) De nada
c) Perdón
d) Chao

19. **¿Qué dices después que alguien estornuda?**
a) Salud
b) Hasta luego
c) Gracias
d) Perdón

20. **¿Qué expresión usas cuando no comprendes algo?**
a) No entiendo
b) Lo sé
c) Buenas tardes
d) Estoy bien

21. **¿Qué dices cuando cometes un error?**
a) Perdón
b) Broma
c) Vergüenza
d) Salud

22. **¿Qué dices cuando alguien te dice "gracias"?**
a) De nada
b) Por favor
c) Hola
d) Sí

Tema: Curiosidades

23. **Es el nombre de una bebida que lleva alcohol**
a) Pasta
b) Zumo
c) Sopa
d) Té

24. **¿Qué palabra está relacionada al cumpleaños?**
a) Pastel
b) Pizarra
c) Zapatilla
d) Té

25. **¿Cuál de estas palabras en español es un palíndromo, es decir, se lee igual a la izquierda y al revés?**
a) Solos
b) Casa
c) Perro
d) Lunes

PLANO DE AULA 8

Título da aula: *Los mímeros*

Data prevista: 26/05/2025

Objetivos: trabalhar a nomenclatura dos números em espanhol; pronunciar oralmente os nomes dos números, através da atividade interdisciplinar "Stop matemático", que integra as disciplinas de matemática e espanhol; promover tarefa de raciocínio lógico com cálculos simples de adição e subtração; perceber os sons <s>, <z> e <v> presente nos números; promover uma aula dinâmica e participativa, já que instigará que os alunos deem continuidade aos cálculos dos colegas e informem os resultados finais oralmente.

Procedimentos:

- Iniciarei a aula distribuindo o material "*Los números*" e solicitando a leitura do texto explicativo;

- À medida que os alunos realizam a leitura, organizarei a tabela do "stop matemático" no quadro, conforme o seguinte exemplo:

STOP MATEMÁTICO			
Siga el ejemplo:	**10**	**+ 3 = 13**	**- 7 = 6**
a.	10	- 4 = **6**	+ 2 = **8**
b.	5	+ 5 = **10**	- 1 = **9**
c.	7	- 3 = **4**	+ 10 = **14**
d.	27	- 2 = **25**	- 3 = **22**
e.	10	- 3 = **7**	+ 13 = **20**
f.	100	- 7 = **93**	- 3 = **90**
g.	75	+ 10 = **85**	- 25 = **60**
h.	70	- 15 = **55**	- 15 = **40**
i.	54	- 9 = **45**	+ 2 = **47**
j.	14	+ 5 = **19**	+ 8 = **27**
k.	9	+ 9 = **18**	+ 8 = **26**
l.	40	- 18 = **22**	- 11 = **11**

- No quadro, serão expostas somente as operações, sem os resultados;
- Em seguida, realizarei a leitura e explicação dos nomes dos números em espanhol;
- Serão discutidas as dúvidas, e logo iniciaremos a atividade prática;

- No stop matemático, um aluno por vez, quando solicitado, realizará oralmente a operação matemática, podendo ser de adição ou subtração e pronunciará para a turma o resultado;
- Na sequência, outro aluno seguirá a nova operação e falará para os colegas. O stop será finalizado após a participação de todos os discentes.

Recursos Didáticos: material impresso e uso do quadro.

Referência:

LOS NÚMEROS. Disponible en: < https://www.donquijote.org/es/lengua-espanola/numeros-en-espanol/>. Consultado el: 12 ene. 2025

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

LOS NÚMEROS

- Números del 1 al 29

Los números del 1 al 29 se dicen de la siguiente forma:

1- Uno	8 – Ocho	15 – Quince	22- Veintidós	29- Veintinueve
2- Dos	9 – Nueve	16 – Dieciséis	23- Veintitrés	
3 – Tres	10 – Diez	17 – Diecisiete	24- Veinticuatro	
4 – Cuatro	11 – Once	18 - Dieciocho	25- Veinticinco	
5- Cinco	12 – Doce	19 – Diecinueve	26- Veintiséis	
6 – Seis	12 – Trece	20 – Veinte	27- Veintisiete	
7 - Siete	14 – Catorce	21 - Veintiuno	28- Veintiocho	

- Números del 30 al 99

30 – Treinta
40 – Cuarenta
50 – Cincuenta
60 – Sesenta
70 - Setenta
80 – Ochenta
90 – Noventa

Los números del 30 al 99 se forman así:

Por ejemplo:
45 = 40 + y + 5 / cuarenta y cinco
91 = 90 + y +1 / noventa y uno

Decena **(30,40,50,60,70,80,90) + y + números del 1 al 9**

- Números del 100 al 999

Antes que nada, fijaos en cómo se forman los siguientes números:

100 – Cien /ciento	400 – cuatrocientos	700 – setecientos
200 – doscientos	500 – quinientos	800 – ochocientos
300 – trescientos	600 – seiscientos	900 – novecientos

Para formar números de más del 100 al 999 solo hay que seguir la regla de los números del 30 al 99:

Ejemplos:
120 = 100 + 20 / ciento veinte
205 = 200 + 5 / doscientos cinco
235 = 200 + 30 + y + 5 / doscientos treinta y cinco
999 = 900 + 90 + y + 9 novecientos noventa y nueve

Fuente:
LOS NÚMEROS. Disponible en: < https://www.donquijote.org/es/lengua-espanola/numeros-en-espanol/>. Consultado el: 12 ene. 2025

PLANO DE AULA 9

Título da aula: *Los días de la semana y los meses del año*

Data: 02/06/2025

Objetivos: reconhecer o vocabulário sobre os dias da semana e dos meses do ano; desenvolver a pronúncia dos dias e meses; exemplificar sobre as diferenças de documentos pessoais do português e do espanhol, que possuem dados básicos como números e datas, realizar atividade de compreensão auditiva que explicita palavras com os grafemas <s>, <z>, <b> e <v>.

Procedimentos:

- O objeto de conhecimento "*Los días de la semana y los meses del año*" será iniciado por meio de uma conversa sobre a data de aniversário dos discentes, como o dia de nascimento, o dia que fizeram ou fazem aniversário neste ano, para estimular a fala em espanhol;

- Em seguida, distribuiremos o material de aula e discutiremos sobre o proposto;

- Na atividade auditiva, os alunos ouvirão uma notícia relacionada ao tema: certidão de nascimento e preencherão as lacunas com palavras que apresentam contextos de <b>, <v>, <s> e <z>;

- Por último, desenvolverão o vocabulário sobre família através do preenchimento de seus dados numa certidão de nascimento, assim como a escrita de palavras.

Recursos Didáticos: material impresso e aparelho auditivo, como rádio ou notebook.

Referências:

DÍAS DE LA SEMANA. Disponível em: https://planetaidiomas.com.br/dicas-para-aprimorar-seu-espanhol-5/. Acesso em: 08 jan. 2025.
FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.
LOS MESES DEL AÑO. Disponível em: https://www.spanishlearninglab.com/los-meses-del-ano-en-espanol/. Acesso em: 08 jan. 2025.
MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2010.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

LOS DÍAS DE LA SEMANA Y LOS MESES DEL AÑO

Los siete días de la semana en español son: *lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo*. Además, los días son masculinos, entonces utilizamos los artículos **EL** (SINGULAR) y **LOS** (PLURAL).

Decimos:

El lunes	→	**Los** lunes
El martes	→	**Los** martes
El miércoles	→	**Los** miércoles
El jueves	→	**Los** jueves
El viernes	→	**Los** viernes
El sábado	→	**Los** sábados
El domingo	→	**Los** domingos

¿Y cómo se forman los plurales de los días de la semana en español?

Cuando usamos un día de la semana en singular, normalmente nos referimos a una ocasión concreta o a un día determinado. Cuando lo usamos en plural, podemos indicar que una acción se repite habitualmente ese día de la semana.

Ejemplos:

El lunes tengo que ir al médico. (*solo el próximo lunes voy al médico.*)
Los lunes tengo clases de español. (*todos los lunes tengo clases.*)

PREGUNTANDO QUÉ DÍA ES

Se puede usar la pregunta: *"¿Qué día es hoy?*". Para decir qué día es, puedes usar la frase "Hoy es + día", por ejemplo: *"Hoy es lunes"*.
Es importante saber cómo adaptar la respuesta tanto en pasado como en futuro para decir qué día fue ayer o será mañana. Básicamente, el verbo **SER** cambiará a FUE para días pasados y a SERÁ para días futuros en español. Es opcional agregar las palabras "hoy", "ayer" y "mañana".

Ejemplos:

Hoy es + día de la semana. -> ***Hoy es martes***.
Ayer era/FUE + día de la semana. -> ***Ayer fue lunes***.
Mañana /será + día de la semana. -> ***Mañana será miércoles.***

MESES DEL AÑO

Los meses del año en español son:

1. enero	5. mayo	9. septiembre
2. febrero	6. junio	10. octubre
3. marzo	7. julio	11. noviembre
4. abril	8. agosto	12. diciembre

Los meses en español no se escriben con mayúscula al principio a menos que sean el sujeto de la oración, por ejemplo:

"*Enero es el primer mes del año*".
"*Estamos en enero*".

A diferencia de los días de la semana, no hay necesidad de poner un artículo definido como EL antes de meses en español.

Practicando

1) Escucha la noticia "Tramitar acta de nacimiento de mexicanos en EU será sencillo", transmitida por *Noticias canal 10.*

2) Completa la audición con las palabras que faltan.

Tramitar acta de nacimiento de mexicanos en EU será sencillo

El acta de nacimiento es un de los documentos de _____importancia para todos los mexicanos, pero se torna muy _____ para los que _____ de manera ilegal en Estados Unidos de Norte América, si quieren iniciar los trámites para pedir el amparo de la acción executiva, que anunció _____, _____de esa nación.

Con el pronunciamiento de Henrique Peña Nieto, presidente de México: "todos los mexicanos residentes en extranjero, tendrán acceso a solicitar un acta de nacimiento en cada oficina Consular, lo cual les ahorrará tiempo y dinero".

Cabe recordar que en _____del año 2014, _____anunció que se pondrá en marcha la acción executiva que permitirá a los emigrantes con instancia ilegal, _____ ser deportados, y con ello, _____el compromiso para el trabajo hasta por 3 años.

Son más de 12 millones de mexicanos residentes en el extranjero, pero tan solo en Estados Unidos de norte de América se espera que tramiten más de 5 millones de actas de nacimiento, puesto que en _____se publicarán los lineamientos que les permite una _____para estar legalmente en esa nación.

de nacimiento, puesto que en _____se publicarán los lineamientos que les permite una _____para estar legalmente en esa nación.

(Freitas; Costa, 2016a, p. 128). (adaptado)

Contesta a las preguntas:

a. ¿El trámite del acta de nacimiento, según la noticia, afecta especialmente a qué grupo de mexicanos?

b. Al facilitarse el trámite del acta de nacimiento, según la noticia, ¿cuántos mexicanos se beneficiarán?

3) El acta de nacimiento es un documento legal que registra el nacimiento de una persona, indicando su nombre completo, fecha y lugar de nacimiento, la nacionalidad, los datos de sus padres, entre otras informaciones. Rellena el acta con los datos de tu nacimiento: **¡Ojo! Todas las informaciones deben ser rellenadas por extenso**.



4) Completa las oraciones con el día de la semana correcto:

a) El _____es el primer día de la semana.
b) El _____es el día antes del miércoles.
c) Ayer era viernes, así que hoy es _____.
d) Ayer era jueves, así que hoy es _____.
e) Hoy es miércoles, así que mañana será _____.
f) ¿En qué mes estamos ahora? _____.

Fuentes:
DÍAS DE LA SEMANA. Disponible en: https://planetaidiomas.com.br/dicas-para-aprimorar-seu-espanhol-5/. Consultado el: 08 ene. 2025.
FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.
LOS MESES DEL AÑO. Disponible en: https://www.spanishlearninglab.com/los-meses-del-ano-en-espanol/. Consultado el: 08 ene. 2025.

PLANO DE AULA 10

Título da aula: *Los falsos amigos*

Data: 09/06/2025

Objetivos: instigar a prática leitora; compreender o texto; entender o que são os heterossemânticos do português e do espanhol; reconhecer o contexto de uso das palavras; explicitar os sons dos grafemas <b>, <v>, <s> e <z>; discutir oralmente sobre o texto.

Procedimentos:

- No início da aula, a docente perguntará sobre o que os alunos falam o que pensam dos 'falsos amigos', para instigar sobre o tema e explicar o significado da expressão em espanhol;

- Será entregue o material proposto, e solicitado uma leitura silenciosa;

- Logo, será organizada uma leitura coletiva, a professora pedirá que dez alunos fiquem responsáveis pela leitura de um fragmento do diálogo, neste momento, será chamada atenção para pronúncia dos grafemas <s>, <z>, <b> e <v>, visto que, no texto aparece uma série deles. Ao final, a docente realizará a leitura novamente para explicitar os sons das palavras;

- Serão realizadas perguntas como: *¿Por qué Zoe y Samuel expresan sorpresa en el diálogo?; ¿Qué significa "embarazada" en español? ¿Y en portugués, "embaraçada" solo significa vergüenza? ¿Cuál o cuáles otros contextos podemos utilizar esta palabra?; En el dialecto español hay diversos significados para el vocablo "pasta". Presenta ejemplos de esta misma palabra en diferentes contextos del portugués brasileño*, entre outras; as indagações serão para guiarmos uma discussão sobre a compreensão do texto;

- Por último, indicaremos o site: <https://www.todamateria.com.br/falsos-cognatos-no-espanhol-falsos-amigos/> para que os aprendizes conheçam mais sobre o tema e busquem por mais palavras heterossemânticas.

Recursos Didáticos: material impresso e uso do quadro.

Referência:

BRISOLARA, L. B.; RIBEIRO, A.; IUNG, J.; HOOD, K.; MORAES, K. B. O.; PEREIRA, L. B. S.; SILVA, L. O.; ALVES, M. P.; PRIETSCH, N. **Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. v. 1. 109p.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Profa. Kellen Benites

1. Zoe y Samuel son dos estudiantes brasileños que están en aprendizaje de la Lengua Española. Vas a leer un diálogo entre ellos sobre las descubiertas del idioma.

Zoe: Hola, Bruno. ¿Sabías que "embarazada" no significa "avergonzada" en español?
Samuel: ¡Sí! En portugués, "embarazada" parece "embaraçada", que es estar con vergüenza, ¿verdad?
Zoe: Exacto. Pero en español, "embarazada" quiere decir que una mujer está esperando un bebé.
Samuel: ¡Qué confuso! También vi que "pasta" no siempre es comida, ¿no?
Zoe: Así es. En España, "pasta" puede significar dinero. Por ejemplo: *"No tengo pasta para comprar ese bolso."*
Y también puede referirse a una crema: *"Usa esta pasta dental para cepillarte los dientes."* Incluso, en algunos países, *"pasta"* puede ser una carpeta para guardar documentos.
Samuel: ¡Vaya! Entonces, si alguien dice *"tráeme la pasta"*, tengo que pensar bien qué quiere decir…
Zoe: ¡Exacto! El contexto es clave. Como con "ropa" —en español es solo vestimenta, no se refiere a "ropa de cama".
Samuel: ¡Qué interesante! Estos falsos amigos son peligrosos… pero divertidos de aprender.
Zoe: Sí, hay varios: "oficina" no es un mueble, es un lugar de trabajo; "exquisito" no es raro, ¡es delicioso!
Samuel: ¡Voy a necesitar una buena base de vocabulario para no hacer más confusiones!

Texto creado para fines pedagógicos

2. ¿Por qué Zoe y Samuel expresan sorpresa en el diálogo?
3. ¿Qué significa “embarazada” en español? ¿Y en portugués, “embaraçada” solo significa vergüenza? ¿Cuál o cuáles otros contextos podemos utilizar esta palabra?
4. En el dialecto español hay diversos significados para el vocablo “pasta”. Presenta ejemplos de esta misma palabra en diferentes contextos del portugués brasileño.
5. Comenta sobre las palabras “oficina y exquisito” relacionando sus definiciones en diferentes contextos del portugués y del español.

Abajo, hay un listón de falsos amigos del mundo de la culinaria:

ESPAÑOL	EQUIVALENTE EN PORTUGUÉS	PORTUGUÉS	EQUIVALENTE EN ESPAÑOL
Aceitar	*Untar (com azeite)*	*Aceitar*	Aceptar
Aceite	*Azeite*	*Aceite*	Aceptado
Berro	*Agrião*	*Berro*	Grito
Cena	*Janta*	*Cena*	Escena
Copo	*Floco (neves, cereais)*	*Copo*	Vaso
Cubierto	*Talher*	*Coberto*	Envuelto
Pasta	*Massa*	*Pasta*	Carpeta
Pastel	*Bolo*	*Pastel*	Empanadilla
Salada	*Salgada*	*Salada*	Ensalada
Taza	*Xícara*	*Taça*	Copa

(Brisolara *et al,* 2024, p.8)

Para conocer más, accede al sitio: https://www.todamateria.com.br/falsos-cognatos-no-espanhol-falsos-amigos/ para consultar los falsos amigos (o heterosemánticos) más utilizados en los dialectos del portugués y del español.

Referencia:
BRISOLARA, L. B. ; RIBEIRO, A. ; IUNG, J. ; HOOD, K. ; MORAES, K. B. O. ; PEREIRA, L. B. S. ; SILVA, L. O. ; ALVES, M. P. ; PRIETSCH, N. . **Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad.**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. v. 1. 109p.

APÊNDICE IX

Práticas pedagógicas – Grupo Controle

PLANO DE AULA 1

Título da aula: *Saludos, presentaciones y despedidas*

Data: 28/03/2025

Objetivos: desenvolver a comunicação básica do espanhol; apresentar as formas de expressões em linguagem formal e informal para um contato inicial entre os colegas e a professora; realizar uma atividade de interpretação textual de um diálogo em sala de aula; promover um diálogo entre a turma.

Procedimentos:

- Distribuiremos as folhas com a proposta da aula;

- Iniciaremos conversando sobre como os estudantes iniciam um diálogo quando conhecem uma pessoa;

- Logo, solicitaremos leitura do material: "*Saludos, presentaciones y despedidas";*

- Em seguida, discutiremos sobre cada uma das formas de apresentação em espanhol. Neste momento, serão trabalhadas as dúvidas e apresentados exemplos práticos;

- Os alunos realizarão a atividade de leitura e interpretação de um diálogo, e sinalizarão se as informações são verdadeiras ou falsas. Corrigiremos esta atividade e avançaremos para a seguinte proposta: "*Habla de ti*";

- Na proposta comunicativa "*Habla de ti*", os estudantes serão estimulados a utilizarem na prática a proposta da aula.

Recursos Didáticos: material impresso e uso do quadro.

Referências:

MARTIN, Ivan. Síntesis: curso de lengua española: ensino médio. São Paulo: Ática,

2010.

PROFEDEELE. Saludos y despedidas. Disponible en: <https://www.profedeele.es/actividad/saludos-despedidas/>. Consultado el: 26 dez. 2024.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

SALUDOS, PRESENTACIONES Y DESPEDIDAS

Saludar

Estos son los saludos básicos en español:

- ¡Hola!
- ¡Buenas!
- ¡Buenos días!
- ¡Buenas tardes!
- ¡Buenas noches!

"Hola" y "buenas" son saludos para cualquier momento del día en situaciones informales. "Buenos días", "buenas tardes" y "buenas noches" son saludos para algunos momentos del día y para situaciones formales e informales.

➔ Preguntar qué tal

Después de saludar, podemos preguntar cómo está la otra persona. Lee el diálogo de ejemplo:
– ¡Hola!
+ Hola, ¿cómo estás?
– Bien, ¿y tú?
+ Muy bien, gracias.

Para preguntar qué tal está una persona de manera formal e informal, puedes utilizar:

Formal	Informal
¿Qué tal está? ¿Cómo está?	¿Qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué te cuentas? ¿Todo bien?

Fíjate en cómo cambian los verbos en una situación formal (usted) y en una situación informal (tú). Especialmente, fíjate en la "s" final de los verbos:

- ¿Cómo **está**? (formal) / ¿Cómo **estás**? (informal)

Presentarse

- ¿Cómo te llamas? ¿Cómo se llama? Me llamo (…)
- ¿Cuál es tu nombre? ¿Cuál es su nombre? Mi nombre es (…)
- ¿Cuáles son tus apellidos? ¿Cuáles son sus apellidos? Mis apellidos son (…)

También podemos hacer preguntas como:

Hablar del lugar donde vivimos

- ¿Dónde vive(s)? / ¿De dónde eres/es? Vivo en Venezuela.

Hablar de la profesión

- ¿Qué hace(s)?/ ¿A qué te dedicas? ¿A qué se dedica? Soy vendedor/a

Hablar de la edad

- ¿Cuántos años tiene(s)? Tengo 26 años

Conocer los gustos

- ¿Qué te/le gusta hacer? Me gusta leer. / Me gusta salir con mis amigos

Despedirse

Estas son las despedidas básicas en español:

- Adiós.
- Nos vemos.
- Hasta pronto.
- Hasta luego.
- Chao.
- Hasta mañana.
- Buenas noches.

Si sabemos que nos vemos al día siguiente, usamos "hasta mañana". Por la noche, cuando nos vamos a dormir usamos "buenas noches".

Dar buenos deseos

Después de la despedida podemos dar buenos deseos:

Informal	Formal
¡Que pases un buen día! ¡Que pases una buena tarde! ¡Que pases una buena noche! ¡Que te vaya bien! ¡Que duermas bien!	¡Que pase un buen día! ¡Que pase una buena tarde! ¡Que pase una buena noche! ¡Que le vaya bien! ¡Que duerma bien!

Practicando:

Fuente:

PROFEDEELE. **Saludos y despedidas**. Disponible en: https://www.profedeele.es/actividad/saludos-despedidas/. Consultado el: 26 dez. 2024.

1) Lee el diálogo de una profesora con sus alumnos el primer día de clase:

Profesora: ¡Hola! Buenos días a todos. Me llamo Julia, soy la profesora de literatura y me gustaría que todos se presentaran. Tú, ¿cómo te llamas?
Laura: Mi nombre es Laura y mis apellidos son González Urales.
Profesora: ¿Dé dónde eres, Laura?
Laura: Soy peruana, de Lima, pero vivo en Madrid hace diez años.
Profesora: ¿Y tú?
Carmen: Soy Carmen Gutiérrez Umbral.
Profesora: ¿Cuántos años tienes?
Carmen: Tengo quince años.
Profesora: ¿Eres española?
Carmen: No, soy venezolana, de Caracas.
Profesora: Y tú, ¿cómo te llamas?
Francisco: Me llamo Francisco, pero todos me llaman Paco. Soy español y mis padres son italianos.
Profesora: ¿Y tú?
Luis: Mi nombre es Luis, pero me llaman Lucho.
Profesora: ¿De dónde eres?
Luis: Soy de Barcelona, pero vivo en Madrid hace catorce años.
Profesora: ¿Cuántos años tienes?
Luis: Dieciséis.

2) Señala si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F), según el texto:

a. ( ) Carmen es española.
b. ( ) Lucho es el apodo de Luis.
c. ( ) Julia da clases de Matemáticas.
d. ( ) Carmen tiene quince años.
e. ( ) Los apellidos de Laura son Gonzáles Urales.
f. ( ) Paco es venezolano.
g. ( ) Laura es peruana, de Lima.

3) Ahora habla de ti:

a. ¿Cómo te llamas?

b. ¿Tienes algún apodo? ¿Cuál es?

c. ¿Cuántos años tienes?

d. ¿Cuál es tu nacionalidad? ¿Dónde vives?

e. ¿Qué haces? ¿Trabajas? ¿Estudias?

f. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos?

Fuente:

MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2010.

PLANO DE AULA 2

Título da aula: *El alfabeto español*

Data: 04/04/2025

Objetivos: reconhecer os sons das letras em espanhol; comparar com os sons do português brasileiro; explicar sobre a pronúncia dos grafemas consonantais <b>, <v>, <w>, <g>, <r>, <j>, <s> e <z>; realizar atividades de produção escrita de palavras do alfabeto espanhol.

Procedimentos:

- Na segunda aula de intervenção, desenvolveremos o objeto de conhecimento: *El alfabeto español*;

- Iniciaremos a aula perguntando se há apenas um alfabeto para todas as línguas, também questionarei a importância de conhecer o nome das letras;

- Distribuirei as folhas para os alunos, e discutiremos a nomeação das letras;

- No material, temos a observação: *Las letras <b>, <v> y <w> representan el sonido de <b>, en 'buey', 'vaca' y 'Wagner*', salientamos que, embora trate do grupo intervenção, não deixaremos de explicitar o som destes grafemas do espanhol, visto que trata de uma característica da língua, porém a abordagem ocorrerá com menos ênfase em comparação ao grupo experimental;

- Logo, os aprendizes realizarão as atividades de formação de palavras, através do nome das letras, logo, buscarão em dicionários online por palavras em espanhol que representam a sequência alfabética e sinônimos de palavras selecionadas do texto.

Recursos Didáticos: material impresso e uso do quadro.

Referências:

BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños:** ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ROCHA, Nádia. **El alfabeto**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/espanhol/el-alfabeto-espanol.htm>. Acesso em: 27 dez.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

EL ALFABETO ESPAÑOL

El alfabeto español está formado por veintisiete (27) letras, de las cuales veintidós (22) son consonantes y cinco (5) son vocales. Todas las letras del alfabeto español son femeninas.

LETRA	NOMBRE DE LA LETRA	LETRA	NOMBRE DE LA LETRA
A	a	**Ñ**	eñe
B	be	**O**	o
C	ce	**P**	pe
D	de	**Q**	cu
E	e	**R**	erre
F	efe	**S**	ese
G	ge	**T**	te
H	hache	**U**	u
I	i	**V**	uve
J	jota	**W**	uve doble
K	ka	**X**	equis
L	ele	**Y**	i griega
M	eme	**Z**	zeta
N	ene		

Observaciones:

- Las letras <b>, <v> y <w> representan el sonido de <b>, en ‘buey’, ‘vaca’ y ‘Wagner’.

- La letra <g> ante <a>, <o> y <u> y el dígrafo <gu> ante <e>, <i> representan el sonido del grafema <g>, como ejemplos, ‘gato’, ‘gobernador’, ‘gula’, ‘guerrilla’ y ‘guiso’. Si hay <e>, <i> después de <g>, el sonido es de <r>, como en ‘gente’ y ‘gitana’.

- La letra <r> en inicio de palabra, después de <n>, <s> o <l> y el dígrafo <rr>, entre vocales, representan un sonido vibrante, por ejemplo, ‘ropa’, ‘sonrisa’, ‘israelí’, ‘alrededor’ y ‘barro’.

- La letra <j> ante <a>, <e>, <i>, <o> y <u> y la <g> ante <e>, <i> representan del grafema <r>, por ejemplo, ‘jaqueta’, ‘jeringa’, ‘jirafa’, ‘joroba’, ‘jubilación’, ‘gesto’ y ‘girasol’.

Practicando:

1) Descifra las palabras:

- efe - ele - o – erre
- e- ele - e - efe - a - ene - te – e
- e - ese - ce - u - e - ele – a
- e - ese - te- u - de - i - a - ene - te – e
- ce - hache - o - ce - o - ele - a - te - e
- a - eme - o – erre

2) Escribe una palabra para cada letra del alfabeto.

A		**Ñ**	
B		**O**	
C		**P**	
D		**Q**	
E		**R**	
F		**S**	
G		**T**	
H		**U**	
I		**V**	
J		**W**	
K		**X**	
L		**Y**	
M		**Z**	
N			

3) Busca estas palabras en el diccionario y escribe un sinónimo que represente el significado:

Buey: _____
Garbanzo: _____
Guiso:_____
Gitana:_____
Zumo: _____
Joroba: _____
Jubilación: _____
Jeringa:_____
Zurcir: _____
Zanahoria:_____

Fuentes:

BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños:** ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
ROCHA, Nádia. **El alfabeto**. Disponible en: https://brasilescola.uol.com.br/espanhol/el-alfabeto-espanol.htm. Consultado el: 27 dez. 2025.

PLANO DE AULA 3

Título da aula: *Evaluación*

Data: 11/04/2025

Objetivo: praticar a leitura e compreensão textual de um discurso do escritor Federico García Lorca.

Procedimentos:

- Realizarei a distribuição do material da avaliação;

- Explicarei sobre o desenvolvimento das atividades;

- Após a explicação, os alunos realizarão a atividade de compreensão leitora.

Recurso Didático: material impresso.

Referência:

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Professora: Kellen Benites

Nombre: _____Grupo: _____

Evaluación

1) Lee un fragmento del discurso "Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros", del escritor español Federico García Lorca, pronunciado en la inauguración de una biblioteca en 1931.

1. "Por eso no tengo nunca un libro, porque regalo cuantos compro, que son infinitos, y
2. por eso estoy aquí honrado y contento de inaugurar esta biblioteca del pueblo, la
3. primera seguramente en toda la provincia de Granada.
4. No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle
5. no pediría un pan, sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí
6. violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar
7. jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está
8. que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los
9. frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio
10. de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social.
11. Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un
12. hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo
13. de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios,
14. sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros los que necesita y
15. ¿dónde están esos libros?"

2) Con base en la lectura del discurso de Lorca, marca con una (X) la opción correcta:

a) ¿Cuál es la melancolía que siente el enunciador?

( ) No poder comprar todos los libros que desea leer.
( ) Sentir compasión por quienes quieren aprender pero no tienen acceso a los libros.
( ) Recordar su infancia sin libros ni educación formal.
( ) Ver que las bibliotecas están llenas, pero nadie las visita.

b) ¿Por qué el autor dice que no tiene nunca un libro, aunque compra muchos?

( ) Porque no le interesan los libros y los tira después de leerlos.
( ) Porque los pierde constantemente y no recuerda dónde los deja.
( ) Porque los regala todos los que compra, ya que considera importante compartir la cultura.
( ) Porque los libros se le rompen fácilmente y no duran mucho.

c) ¿Qué crees de la afirmación: "No sólo de pan vive el hombre" (l.4))?

( ) Significa que el ser humano puede vivir sin comer, siempre y cuando tenga libros.
( ) Señala que las necesidades materiales, como el alimento, son más importantes que las culturales.
( ) Expresa que, además de las necesidades físicas, el ser humano necesita alimento para el alma, como el conocimiento y la cultura.
( ) Indica que el pan es un símbolo de riqueza y por eso no es tan necesario como los libros.

d) ¿Qué quiere decir el autor al afirmar: "yo pediría medio pan y un libro"?

( ) Que prefiere leer que alimentarse adecuadamente.
( ) Que considera que tanto la comida como la cultura son necesarias para vivir con dignidad.
( ) Que los libros deben costar menos que el pan.
( ) Que es mejor pasar hambre si se tiene un buen libro.

e) **¿Qué crítica hace el autor a quienes "solamente hablan de reivindicaciones económicas"?**

( ) Que no entienden cómo funciona el sistema económico del país.
( ) Que deberían enfocarse solo en repartir pan a los pobres.
( ) Que olvidan la importancia de la cultura y la educación para el desarrollo de los pueblos.
( ) Que no tienen suficiente conocimiento político para hacer esas demandas.

f) **Observa el fragmento (l. 7-10) y elige la idea del discurso: "Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social."**

( ) La irrelevancia de las reivindicaciones económicas.
( ) La urgente necesidad de pan para todos los hombres.
( ) La importancia de la lectura para la libertad del hombre.
( ) La alegría de inaugurar la primera biblioteca en la provincia de Granada.

g) ¿Qué significa la frase: "Que gocen todos los frutos del espíritu humano"?

( ) Que todos deberían trabajar para producir más alimentos.
( ) Que el espíritu humano solo se alimenta de religión y fe.
( ) Que todos tienen derecho a disfrutar del conocimiento, el arte y la cultura.
( ) Que la única manera de ser feliz es tener muchos bienes materiales.

h) ¿Qué representa el libro para el autor del texto?

( ) Un objeto de lujo que pocos pueden tener.
( ) Un entretenimiento para pasar el tiempo.
( ) Una herramienta esencial para alimentar el alma y liberar al ser humano.
( ) Un recuerdo de su infancia y nostalgia personal.

Referencia:
FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española.** 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

PLANO DE AULA 4

Título da aula: *Repaso*

Data: 25/04/2025

Objetivos: revisar os objetos de conhecimento trabalhados ao longo do trimestre; através da audição, preencher as lacunas do texto com os artigos definidos, indefinidos e das palavras *fueguitos, gente, brilla, chicos, loco, queman* e *ganas*, que representam diferentes vocábulos do espanhol, sem a ênfase nos grafemas <b>, <v>, <s> e <z>; discutir sobre as figuras de linguagem presentes em "*El mundo*" de Eduardo Galeano; formar palavras com as letras do espanhol; produzir a escrita de um diálogo.

Procedimentos:

- A professora distribuirá o material proposto para a aula;

- Iniciará a audição do texto e solicitará que os alunos realizem a primeira tarefa;

- Após, serão discutidas as figuras de linguagem no texto. A docente estimulará que os aprendizes expressem o que pensam sobre o texto e como se definem;

- Por último, os estudantes realizarão uma atividade de formação de palavras com letras do alfabeto e produzirão um diálogo utilizando as expressões de saudação, apresentação e despedida.

Recursos Didáticos: material impresso, uso do quadro e aparelho auditivo, como rádio ou notebook.

Referência:

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Profa. Kellen Benites

1. Escucha el texto y rellena los huecos con las palabras que faltan.

El mundo

Por Eduardo Galeano

____hombre del pueblo de Neguá, en ____costa de Colombia, pudo subir al alto _____. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, ____vida humana. Y dijo que somos ____mar de _____. ____mundo es eso, rebeló. ____ montón de _____, ____mar de fueguitos. Cada persona _____con luz propia entre todas _____demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos _____y fuegos de todos _____colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego _____, que llena _____aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni _____; pero otros arden ____vida con tantas _____que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

(Freitas; Costa, 2016a, p. 119). (adaptado)

2. En los textos literarios es frecuente el uso del lenguaje figurado. ¿Te parece que en "El mundo" se usa ese lenguaje? Comenta con tus compañeros.

3. Explica qué entiendes de las siguientes representaciones:
- Gente de fuego sereno.
- Gente de fuego loco.
- Gente que no alumbra ni quema.

4. ¿Y tú, qué tipo de "fuego" crees que eres?

5. Comenta la siguiente frase: "Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás".

_____
_____
_____

6. Saca del texto ejemplos de artículos definidos e indefinidos:

_____

_____

7. Completa las palabras con letras del alfabeto español:

m___dre	__ieto
p__dre	_ío
_buela	no_io
compa_ero	
ami_o	

8. Vas a imaginar que conociste a una persona. Escribe un diálogo utilizando las expresiones de saludos, presentaciones y despedidas.

- Hola. Me llamo Ana. ¿Y tú?

[…]

Referencia:

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

PLANO DE AULA 5

Título da aula: *Prueba*

Data: 09/05/2025

Objetivos: evidenciar os objetos de conhecimento desenvolvidos ao longo do trimestre, através de uma prova avaliada; realizar uma atividade de compreensão leitora; formar palavras com letras do alfabeto; escrever um diálogo com o uso de saudações, apresentações e despedidas, e também identificar no texto estas expressões.

Procedimentos:

- Serão distribuídas as avaliações e explicadas cada uma das questões;

- Durante a prova, serão esclarecidas todas as dúvidas que surgirem.

Recurso Didático: material impresso.

Referência:

MILANI; *et al*. **Listo: español a través de textos**. São Paulo: Moderna, 2005.

Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Professora: Kellen Benites

Nombre: _____Grupo: _____

Prueba

2) Lee el texto con atención:

Primer día

Esta mañana, al llegar a la escuela, me sentía un poco nervioso. Era mi primer día en una clase nueva. No conocía a nadie y no sabía si debía saludar con un "hola", un "buenos días", “Hasta pronto” o simplemente sonreír.
Entré al aula, me senté en una silla cerca de la ventana y miré alrededor. Todos hablaban, reían, se saludaban con abrazos y gestos familiares. De pronto, una chica se acercó y dijo:
- Hola! ¿Me llamo Clara, y tú?
Respondí: - Me llamo Tomás.
Clara sonrió y me invitó a sentarme con su grupo de amigos. Todos dijeron sus nombres y me dieron la bienvenida. Al final del día, cuando sonó el timbre, nos despedidos con un “¡Hasta mañana!”.
Ya no me sentía solo. Había comenzado algo nuevo.

Adaptado de (Milani; *et al*, 2005, p. 19)

2) Actividades de comprensión:

a) ¿Cómo se sentía el protagonista al llegar a la escuela? ¿Por qué?

b) ¿Quién fue la primera persona en hablar con él? ¿Qué le dijo?

c) ¿Cómo terminó el día para Tomás?

3) Escribe dos expresiones de saludo y dos de despedida que aparecen en el texto.

Saludos: _____

Despedidas: _____

4) Completa las palabras con letras del alfabeto español:

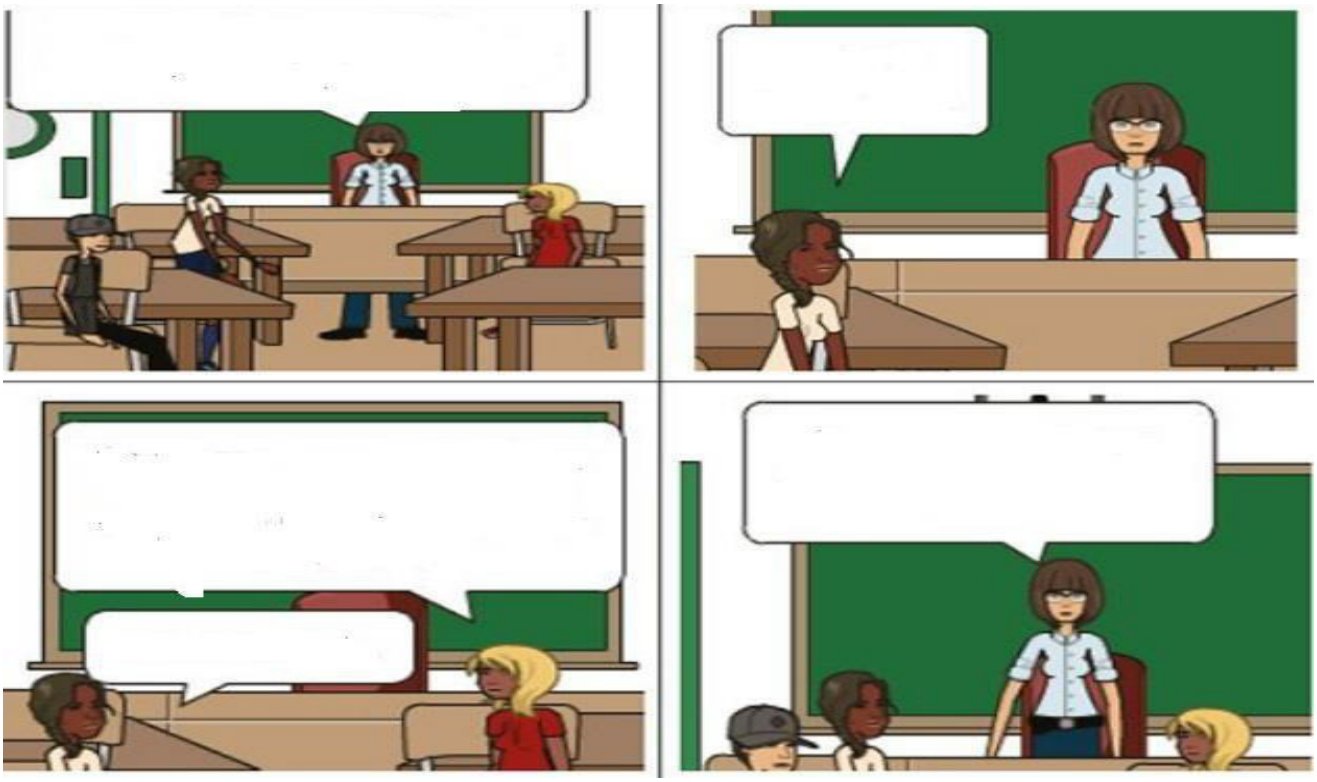
e) __scuela

f) __asta mañana

g) __amo

h) T__mbre

5) Observa las imágenes y escribe un diálogo utilizando las expresiones de saludos y presentaciones. (frases en español)



Referencia:

MILANI; *et al*. **Listo: español a través de textos**. São Paulo: Moderna, 2005.

PLANO DE AULA 6

Título da aula: *Quiz*

Data: 16/05/2025

Objetivos: ampliar o vocabulário em espanhol em diferentes temáticas, como família, alimentação, objetos escolares, coisas do cotidiano, ações cotidianas, expressões básicas e curiosidades; realizar uma prática lúdica, interativa e divertida em sala de aula; exercitar a atenção através da leitura de perguntas e respostas do jogo.

Procedimentos:

- A docente organizará a sala, projetando o jogo na televisão;

- Solicitará que os aprendizes liguem a câmera dos celulares e acessem o código QR do *Quiz*;

- Será explicado a metodologia do jogo: os alunos deverão responder 25 questões com temas variados em espanhol, a cada pergunta, realizarão a leitura da pergunta e as quatro opções de respostas, sendo somente uma a correta;

- Ao longo do jogo, os estudantes poderão acompanhar o *ranking* da posição no jogo, o que estimula a atenção nas atividades, também serão estimulados com frases de engajamento formuladas pelo *Kahoot!*;

- No decorrer das questões, serão esclarecidas as dúvidas.

Recursos Didáticos: plataforma de jogos *Kahoot!*, televisão e celulares.

Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Professora: Kellen Benites

Tema: La familia

4. **¿Cómo se dice "pai" en español?**
   a) Padre
   b) Primo
   c) Tío
   d) Hijo

5. **¿Quién es la hermana de tu madre?**
   a) Abuela
   b) Prima
   c) Tía
   d) Mamá

6. **¿Cuál es el hijo de tu hermano?**
   a) Sobrino
   b) Nieto
   c) Hermano
   d) Tío

Tema: La comida

7. **¿Qué fruta es amarilla y curva?**
   a) Manzana
   b) Uva
   c) Plátano
   d) Fresa

8. **¿Qué comemos en una hamburguesa?**
   a) Pan, ensalada y carne
   b) Harina, agua y fermento
   c) Arroz con leguminosas
   d) Una pasta de espagueti

9. **¿Qué bebida se toma en el desayuno?**
   a) Limonada
   b) Cerveza
   c) Café
   d) Vino

Tema: Los objetos escolares

10. **¿Qué usas para escribir?**
    a) El bolígrafo
    b) Las tijeras
    c) El sacapuntas
    d) La goma

11. **¿Dónde pones tus libros?**
    a) En la mochila
    b) En el estuche
    c) En una carpeta
    d) En un rotulador

12. **¿Qué objeto tiene muchas páginas?**
    a) La papelera
    b) La pizarra
    c) El libro
    d) El lápiz

Tema: Cosas del cotidiano

13. **¿Cuál es el aparato más común para ver programas de televisión?**
    a) El televisor
    b) El móvil
    c) El ventilador
    d) La radio

14. **¿Qué usas cuando tienes frío?**
    a) Un vestido
    b) Pantalones y chaqueta
    c) Un bañador
    d) Un short y una camiseta

15. **¿Qué usas para entrar a tu casa?**
    a) Llave
    b) Lámpara
    c) Bolsa
    d) Ventana

Tema: Acciones cotidianas

15. **¿Qué actividad es la más adecuada cuando estás cansado?**
    a) Dormir
    b) Comer
    c) Correr
    d) Bailar

16. **¿Qué haces tú con la comida?**
    a) Yo como la comida.
    b) Yo bebo la comida.
    c) Yo salto con la comida.
    d) Yo me ducho con la comida.

15. ¿Qué haces tú con una canción?
a) Yo canto una canción.
b) Yo salto una canción.
c) Yo leo una canción.
d) Yo vivo una canción.

Tema: Expresiones básicas

18. **¿Qué dices al llegar?**
    a) Hola
    b) Adiós
    c) Buenas noches
    d) Vale

19. **¿Cómo te despides?**
    a) Adiós
    b) Bienvenidos
    c) Por favor
    d) Gracias

18. **¿Cómo dices "por favor" en español?**
    a) Por favor
    b) De nada
    c) Perdón
    d) Chao

19. **¿Qué dices después que alguien estornuda?**
    a) Salud
    b) Hasta luego
    c) Gracias
    d) Perdón

20. **¿Qué expresión usas cuando no comprendes algo?**
    a) No entiendo
    b) Lo sé
    c) Buenas tardes
    d) Estoy bien

21. **¿Qué dices cuando cometes un error?**
    a) Perdón
    b) Broma
    c) Vergüenza
    d) Salud

22. **¿Qué dices cuando alguien te dice "gracias"?**
    a) De nada
    b) Por favor
    c) Hola
    d) Sí

Tema: Curiosidades

23. **Es el nombre de una bebida que lleva alcohol**
    a) Pasta
    b) Zumo
    c) Sopa
    d) Té

24. **¿Qué palabra está relacionada al cumpleaños?**
a) Pastel
b) Pizarra
c) Zapatilla
d) Té

25. **¿Cuál de estas palabras en español es un palíndromo, es decir, se lee igual a la izquierda y al revés?**
    a) Solos
    b) Casa
    c) Perro
    d) Lunes

PLANO DE AULA 7

Título da aula: *Los artículos*

Data: 23/05/2025

Objetivos: compreender o uso dos artigos definidos e indefinidos para construção de frases e para a comunicação da LE; praticar o uso dos artigos através de um fragmento auditivo; conhecer o nome dos objetos de sala de aula.

Procedimentos:

- A docente iniciará solicitando que os estudantes deem exemplos de objetos utilizados em sala de aula e formulem frases com eles;

- As produções serão expostas no quadro e utilizadas para exemplificar o uso do objeto de conhecimento proposto para a aula: "*Los artículos*";

- Será discutido o uso dos artigos mostrando a diferença entre o português e o espanhol, principalmente em palavras que iniciam com o grafema <a> e <ha>;

- Desenvolveremos o material da aula e trabalhadas as dúvidas que surgirem;

- Logo, os discentes realizarão uma atividade auditiva e preencherão as lacunas do texto com os artigos que faltam. Cabe salientar o objetivo desta atividade para cada grupo, a diferença entre eles está no foco. A ênfase para o grupo controle é somente no uso dos artigos. Já o grupo experimental, focará nos artigos e nas palavras que têm contextos de <b>, <v>, <s> e <z>;

- Para finalizar, os discentes trabalharão o vocabulário sobre os objetos de sala de aula, juntamente com o uso dos artigos.

Recursos Didáticos: material impresso, recursos auditivos e uso de quadro.

Referências:

BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños:** ejercicios prácticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ROCHA, Nádia. **El alfabeto**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/espanhol/el-alfabeto-espanol.htm>. Acesso em: 27 dez.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

LOS ARTÍCULOS

- Así como en portugués, en español se utilizan los **artículos definidos** o **determinados** cuando el sustantivo al cual se refieren es algo conocido, determinado o que ha sido mencionado anteriormente.

Ejemplo: ¿Está en **la** biblioteca **el** libro que **la** profesora nos ha sugerido?

- Los **artículos indefinidos** o **indeterminados** los utilizamos cuando indican algo desconocido, indeterminado o que no ha sido mencionado anteriormente.

Ejemplo: Estoy buscando **un** buen libro para regalarle a mi hermana.

	DEFINIDOS		**INDEFINIDOS**		**NEUTRO**
	Singular	**Plural**	**Singular**	**Plural**	
Masculino	el	los	un	una	lo
Femenino	la	Las	unos	unas	

¡OJO!

Se usan los artículos **el** o **un** delante de un **sustantivo femenino singular** que empieza por **a** o **ha**, siempre que la **a** sea tónica. Eso no altera el género del sustantivo para masculino. Se dice, por lo tanto: **el a**gua fría / **el ha**da madrina.

PRACTICANDO

1) Completa el texto con los artículos que escucharás en el audio presentado a continuación:

Usar ____tecnología en ____aula ayuda a que ___alumno desarrolle ____competencias necesarias en _____siglo XXI porque _____utilizan para _____resolución de problemas, _____comunicación, _____autogestión y _____pensamiento. Y es que _____tecnologías de _____información y de _____comunicación, desde _____punto de vista didáctico, son medios y recursos al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje**, ____**herramientas cada vez más imprescindibles para facilitar ___ gestión de ____ información y del conocimiento.

Fuentes:

BRISOLARA, L. B. ; RIBEIRO, A. ; IUNG, J. ; HOOD, K. ; MORAES, K. B. O. ; PEREIRA, L. B. S. ; SILVA, L. O. ; ALVES, M. P. ; PRIETSCH, N. . **Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad.**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. v. 1. 109p .

MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2010.

Los objetos de la clase

2) Completa el nombre de los objetos con los artículos adecuados:

				
bolígrafo	lápiz	goma	sacapuntas	estuche
				
lápices de colores	regla	libreta	libro	tijeras
				
mochila	pegamento	cinta adhesiva	rotulador	pizarra

				
reloj	tiza	borrador	pupitre	silla
				
clase	puerta	ventana	armario	ordenador

PLANO DE AULA 8

Título da aula: *Los números*

Data: 30/05/2025

Objetivos: trabalhar a nomenclatura dos números em espanhol; ler em voz alta os nomes

dos números em espanhol, através da atividade interdisciplinar "Stop matemático", que integra as disciplinas de matemática e espanhol; promover tarefa de raciocínio lógico com cálculos simples de adição e subtração; promover uma aula dinâmica e participativa, já que instigará que os alunos deem continuidade aos cálculos dos colegas e informem os resultados finais.

Procedimentos:

- A professora iniciará a aula distribuindo a folha com o objeto de conhecimento "*Los números*" e solicitará que os alunos façam a leitura do material;

- Enquanto os discentes leem, a docente organizará a tabela de um stop matemático no quadro, conforme o exemplo:

STOP MATEMÁTICO			
Siga el ejemplo:	**10**	**+ 3 = 13**	**- 7 = 6**
a.	10	- 5 = **5**	- 2 = **3**
b.	5	+ 6 = **11**	- 1 = **10**
c.	7	- 3 = **4**	+ 10 = **14**
d.	37	- 2 = **35**	- 3 = **32**
e.	10	+ 5 = **15**	- 13 = **2**
f.	100	- 20 = **80**	+ 1 = **81**
g.	75	+ 10 = **85**	- 35 = **50**
h.	70	- 15 = **55**	- 15 = **40**
i.	54	- 9 = **45**	+ 3 = **48**
j.	14	+ 15 = **19**	- 3 = **16**
k.	9	+ 21 = **30**	+ 6 = **36**
l.	40	- 10 = **30**	- 12 = **18**

- Não serão descritas as respostas das operações no quadro, somente após o andamento da atividade;

- Após a leitura e explicação dos números em espanhol, iniciaremos o stop matemático para praticar os nomes;
- No stop matemático, cada aluno quando solicitado, realizará a adição ou subtração de cálculos matemáticos simples. Após identificar o resultado, o discente deve falar para a turma o resultado com nome do número em espanhol;
- Na sequência, o próximo estudante realizará o novo cálculo e também expressará para a turma, todos os alunos participarão até finalizar a sequência;

Destacamos que, para o grupo controle, foram selecionados números diversos, evitando os nomes de números que apresentavam os grafemas <s>, <z> e <v>, para não influenciar na pratica explícita da pronúncia destas palavras.

Recursos Didáticos: material impresso e uso do quadro.

Referência:

LOS NÚMEROS. Disponível em: <https://www.donquijote.org/es/lengua-espanola/numeros-en-espanol/>. Acesso em: 12 jan. 2025

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

LOS NÚMEROS

Números del 1 al 29

Los números del 1 al 29 se dicen de la siguiente forma:

1- Uno	8 – Ocho	15 – Quince	22- Veintidós	29- Veintinueve
2- Dos	9 – Nueve	16 – Dieciséis	23- Veintitrés	
3 – Tres	10 – Diez	17 – Diecisiete	24- Veinticuatro	
4 – Cuatro	11 – Once	18 - Dieciocho	25- Veinticinco	
5- Cinco	12 – Doce	19 – Diecinueve	26- Veintiséis	
6 – Seis	12 – Trece	20 – Veinte	27- Veintisiete	
7 – Siete	14 – Catorce	21 - Veintiuno	28- Veintiocho	

- Números del 30 al 99

30 – Treinta
40 – Cuarenta
50 – Cincuenta
60 – Sesenta
70 - Setenta
80 – Ochenta
90 – Noventa

Los números del 30 al 99 se forman así: ⇨

Por ejemplo:
45 = 40 + y + 5 / cuarenta y cinco
91 = 90 + y +1 / noventa y uno

Decena **(30,40,50,60,70,80,90) + y + números del 1 al 9**

- Números del 100 al 999

Antes que nada, fijaos en cómo se forman los siguientes números:

100 – Cien /ciento	400 – cuatrocientos	700 – setecientos
200 – doscientos	500 – quinientos	800 – ochocientos
300 – trescientos	600 – seiscientos	900 – novecientos

Para formar números de más del 100 al 999 solo hay que seguir la regla de los números del 30 al 99:

Ejemplos:
120 = 100 + 20 / ciento veinte
205 = 200 + 5 / dos cientos cinco
235 = 200 + 30 + y + 5 / doscientos treinta y cinco
999 = 900 + 90 + y + 9 novecientos noventa y nueve

Fuente:
LOS NÚMEROS. Disponible en: < https://www.donquijote.org/es/lengua-espanola/numeros-en-espanol/>. Consultado el: 12 ene. 2025

PLANO DE AULA 9

Título da aula: *Los días de la semana y los meses del año*

Data: 06/06/2025

Objetivos: reconhecer o vocabulário sobre os dias da semana e dos meses do ano; exemplificar sobre as diferenças de documentos pessoais do português e do espanhol, que possuem dados básicos como números e datas; ler e interpretar uma notícia.

Procedimentos:

- Os alunos serão estimulados a falarem sobre suas datas de nascimento, sobre o dia da semana que preferem, a data de aniversário de seus familiares, para então iniciarmos o objeto de conhecimento "*Los días de la semana e los meses del año*";

- O material impresso será distribuído, realizaremos uma leitura coletiva e discutiremos sobre o texto;

- Na primeira tarefa, os estudantes preencherão as frases com os dias e meses do ano que correspondem a oração;

- Logo, os discentes realizarão uma atividade de compreensão leitora relativa à temática da aula;

- Por último, conhecerão o vocabulário sobre família, através da escrita de uma certidão de nascimento.

Recurso Didático: material impresso.

Referências:

DÍAS DE LA SEMANA. Disponível em: <https://planetaidiomas.com.br/dicas-para-aprimorar-seu-espanhol-5/>. Acesso em: 08 jan. 2025.
FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

LOS MESES DEL AÑO. Disponível em: <https://www.spanishlearninglab.com/los-meses-del-ano-en-espanol/>. Acesso em: 08 jan. 2025.
MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2010.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol

LOS DÍAS DE LA SEMANA Y LOS MESES DEL AÑO

Los siete días de la semana en español son: *lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo*. Además, los días son masculinos, entonces utilizamos los artículos **EL** (SINGULAR) y **LOS** (PLURAL).

Decimos:

El lunes	→	**Los** lunes
El martes	→	**Los** martes
El miércoles	→	**Los** miércoles
El jueves	→	**Los** jueves
El viernes	→	**Los** viernes
El sábado	→	**Los** sábados
El domingo	→	**Los** domingos

¿Y cómo se forman los plurales de los días de la semana en español?

Cuando usamos un día de la semana en singular, normalmente nos referimos a una ocasión concreta o a un día determinado. Cuando lo usamos en plural, podemos indicar que una acción se repite habitualmente ese día de la semana.

Ejemplos:

El lunes tengo que ir al médico. (*solo el próximo lunes voy al médico.*)
Los lunes tengo clases de español. (*todos los lunes tengo clases.*)

PREGUNTANDO QUÉ DÍA ES

Se puede usar la pregunta: *"¿Qué día es hoy?*". Para decir qué día es, puedes usar la frase "Hoy es + día", por ejemplo: *"Hoy es lunes"*.

Es importante saber cómo adaptar la respuesta tanto en pasado como en futuro para decir que día fue ayer o será mañana. Básicamente, el verbo **SER** cambiará a FUE para días pasados y a SERÁ para días futuros en español. Es opcional agregar las palabras "hoy", "ayer" y "mañana".

Ejemplos:

Hoy es + día de la semana. -> ***Hoy es martes***.
Ayer era/FUE + día de la semana. -> ***Ayer fue lunes***.
Mañana /será + día de la semana. -> ***Mañana será miércoles.***

MESES DEL AÑO

Los meses del año en español son:

1. enero
2. febrero
3. marzo
4. abril
5. mayo
6. junio
7. julio
8. agosto
9. septiembre
10. octubre
11. noviembre
12. diciembre

Los meses en español no se escriben con mayúscula al principio a menos que sean el sujeto de la oración, por ejemplo:

- "*Enero es el primer mes del año*".
- "*Estamos en enero*".

A diferencia de los días de la semana, no hay necesidad de poner un artículo definido como EL antes de meses en español.

Practicando

1) Completa estas oraciones con el día de la semana correcto:

a) El _____es el primer día de la semana.
b) El _____es el día antes de miércoles.
c) Ayer era viernes, así que hoy es _____.
d) Ayer era jueves, así que hoy es _____.
e) Hoy es miércoles, así que mañana será _____.
f) ¿En qué mes estamos ahora? _____.
g) ¿En qué mes naciste? _____.
h) ¿Cuándo se celebra la navidad? _____.

Actividad de comprensión lectora

2) Lee la noticia "Tramitar acta de nacimiento de mexicanos en EU será sencillo", transmitida por *Noticias canal 10* y realiza lo que se te pide a continuación:

Tramitar acta de nacimiento de mexicanos en EU será sencillo

El acta de nacimiento es uno de los documentos de vital importancia para todos los mexicanos, pero se torna muy relevante para los que viven de manera ilegal en Estados Unidos de Norte América, si quieren iniciar los trámites para pedir el amparo de la acción executiva, que anunció Barack Obama, presidente de esa nación.

Con el pronunciamiento de Henrique Peña Nieto, presidente de México: "todos los mexicanos residentes en extranjero tendrán acceso a solicitar un acta de nacimiento en cada oficina Consular, lo cual les ahorrará tiempo y dinero".

Cabe recordar que en noviembre del año 2014, Barack Obama anunció que se pondrá en marcha la acción executiva que permitirá a los emigrantes con instancia ilegal, evitar ser deportados, y con ello, garantizar el compromiso para el trabajo hasta por 3 años.

Son más de 12 millones de mexicanos residentes en el extranjero, pero tan solo en Estados Unidos de norte de América se espera que tramiten más de 5 millones de actas de nacimiento, puesto que en febrero se publicarán los lineamientos que les permite una esperanza para estar legalmente en esa nación.

(Freitas; Costa, 2016a, p. 128). (adaptado)

Contesta a las preguntas:

a. ¿El trámite del acta de nacimiento, según la noticia, afecta especialmente a qué grupo de mexicanos?

b. Al facilitarse el trámite del acta de nacimiento, según la noticia, ¿cuántos mexicanos se beneficiarán?

3) El acta de nacimiento es un documento legal que registra el nacimiento de una persona, indicando su nombre completo, fecha y lugar de nacimiento, la nacionalidad, los datos de sus padres, entre otras informaciones. Rellena el acta con los datos de tu nacimiento: **¡Ojo! Todas las informaciones deben ser rellenadas por extensión**.



Acta de Nacimiento

REGISTRADO

Nombre: _____

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Género: _____ hora: _____

Comparecieron: padre ( ) madre ( ) ambos Padres ( )

Nombre del padre: _____

_____

Nacionalidad: _____ edad: _____

Domicilio: _____

Nombre de la madre: _____

_____

Nacionalidad: _____ edad: _____

Domicilio: _____

_____

Testigos

Abuela materna: _____

Abuelo materno: _____

Abuela paterna: _____

Abuelo paterno: _____

Firma del padre_____

Firma de la madre:_____

Certifica _____

Referencias:

DÍAS DE LA SEMANA. Disponible en: <https://planetaidiomas.com.br/dicas-para-aprimorar-seu-espanhol-5/>. Consultado el: 08 ene. 2025.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.

LOS MESES DEL AÑO. Disponible en: <https://www.spanishlearninglab.com/los-meses-del-ano-en-espanol/>. Consultado el: 08 ene. 2025.

PLANO DE AULA 10

Título da aula: *Los falsos amigos*

Data: 13/06/25

Objetivos: compreender um texto auditivo; conhecer alguns heterossemânticos do português e do espanhol; reconhecer o contexto de uso das palavras; promover uma discussão com perguntas guiadas sobre o tema.

Procedimentos:

- Para iniciar a aula, a professora instigará os alunos para o tema, perguntando o que acham dos 'falsos amigos' e se compreendem o significado em espanhol;

- Logo, sem apoio do texto, iniciará a audição do diálogo e solicitará que os estudantes anotem informações importantes para desenvolvermos juntos o que foi compreendido na audição;

Cabe destacar que o diálogo auditivo escolhido para o G. Controle é distinto do trabalhado com o G. Experimental, os focos são distintos. Neste, há poucas palavras com os grafemas selecionados para a presente Tese.

- Após, serão entregues os materiais impressos, para que os aprendizes confiram as anotações e vejam o diálogo completo;

- Serão realizadas as seguintes perguntas: *¿Qué hacen Carolina y Gabriela?; Gabriela explica la siguiente receta: "La pasta es una comida hecha con harina, huevos y agua.". ¿Cuál comida ella si refiere?; ¿Por qué hubo confusión con las palabras 'pasta' y 'exquisito' en el diálogo?;* entre outras;

- As perguntas guiarão uma discussão sobre o texto e também para as experiências que os discentes têm em relação ao tema;

- Por último, a docente indicará um site para que os alunos acessem e conheçam um pouco mais dos heterossemânticos.

Recursos Didáticos: material impresso, uso do quadro e aparelho auditivo, como rádio ou notebook.

Referência:

BRISOLARA, L. B.; RIBEIRO, A.; IUNG, J.; HOOD, K.; MORAES, K. B. O.; PEREIRA, L. B. S.; SILVA, L. O.; ALVES, M. P.; PRIETSCH, N. **Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. v. 1. 109p.

Esc. Técnica Est. Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Profa. Kellen Benites

1. Carolina es una brasileña que fue a vivir hace poco tiempo en la casa de su prima Gabriela que vive en Argentina. Escucha nuevamente el diálogo de las dos, ahora acompañado de la lectura, y comprueba si tomaste nota de las informaciones correctamente:

Gabriela: ¡Qué bueno que aceptaste cenar conmigo! Me encanta este restaurante.
Carolina: Es un placer estar contigo, Gabriela. Siempre me llevas a lugares increíbles. ¿Qué tipo de comida sirven aquí?
Gabriela: Este es un restaurante de pastas.
Carolina: ¿Pastas? Creo que esta palabra tiene otro significado en mi país.
Gabriela: ¿En serio? La pasta es una comida hecha con harina, huevos y agua. Existen pastas de diversas formas, como spaghetti, penne, lasaña…
Carolina: Ah, lo entendí. En portugués 'pasta' es lo mismo que 'carpeta'. Por eso me pareció exquisito.
Gabriela: ¿Cómo que te pareció exquisito?
Carolina: Sí, diferente.
Gabriela: Creo que 'exquisito' es otra palabra que posee significados diferentes en nuestras lenguas, pues, para mí, es algo bueno, de buen gusto.
Carolina: Ah, ¿sí? Bueno, aún tengo que aprender mucho sobre todo esto.
Gabriela: ¡Claro! Vamos aprendiendo juntas.

(Brisolara *et al,* 2024, p.7)

a) ¿Qué hacen Carolina y Gabriela?

b) Gabriela explica la siguiente receta: “La pasta es una comida hecha con harina, huevos y agua.”. ¿Cuál comida ella si refiere?

c) ¿Por qué hubo confusión con las palabras ‘pasta’ y ‘exquisito’ en el diálogo?

d) En el dialecto español hay diversos significados para la palabra “pasta”. Presenta ejemplos en diferentes contextos del portugués brasileño.

e) Conoces algún ejemplo de falsos amigos del portugués y español? Menciónalos.

Abajo, hay un listón de falsos amigos del mundo de la culinaria:

ESPAÑOL	EQUIVALENTE EN PORTUGUÉS	PORTUGUÉS	EQUIVALENTE EN ESPAÑOL
Aceitar	*Untar (com azeite)*	*Aceitar*	Aceptar
Aceite	*Azeite*	*Aceite*	Aceptado
Berro	*Agrião*	*Berro*	Grito
Cena	*Janta*	*Cena*	Escena
Copo	*Floco (neves, cereais)*	*Copo*	Vaso
Cubierto	*Talher*	*Coberto*	Envuelto
Pasta	*Massa*	*Pasta*	Carpeta
Pastel	*Bolo*	*Pastel*	Empanadilla
Salada	*Salgada*	*Salada*	Ensalada
Taza	*Xícara*	*Taça*	Copa

(Brisolara *et al,* 2024, p.8)

Para conocer más, accede el sitio: https://www.todamateria.com.br/falsos-cognatos-no-espanhol-falsos-amigos/ para consultar los falsos amigos (o heterosemánticos) más utilizados en los dialectos del portugués y español.

Referencia:

BRISOLARA, L. B. ; RIBEIRO, A. ; IUNG, J. ; HOOD, K. ; MORAES, K. B. O. ; PEREIRA, L. B. S. ; SILVA, L. O. ; ALVES, M. P. ; PRIETSCH, N. . **Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad.**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. v. 1. 109p.

APÊNDICE X

Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas
Disciplina: Espanhol
Profª. Kellen Benites

Lee el texto con atención:

Y si llueve, que llueva

"Y si llueve, que llueva" es un refrán gallego. Para mí cobró sentido una noche de febrero, cuando vivía en el barrio de la Macarena de Sevilla con dos buenos amigos, gallegos también. Mi compañero y yo nos decidimos a salir ese sábado de noche, pese a que había estado lloviendo algunas horas a lo largo del día. La idea era una locura, al parecer. Le propusimos **salir de parranda** con nosotros a una amiga andaluza, ésta respondió que no, nos dijo que no iba a salir un día de lluvia. Comentamos entre nosotros que si los gallegos no saliésemos de casa cuando llueve, en invierno saldríamos poco. Habríamos inventado el confinamiento hace mucho. Los gallegos no dejamos de salir por la lluvia.

Contesta:

1) El comportamiento de los personajes narrado en el texto destaca el(la):

a) abandono de la propia identidad.
b) miedo de los peligros durante la noche.
c) influjo del grupo en la tomada de la decisión.
d) diferencia cultural entre gallegos y andaluces.
e) variación meteorológica de Sevilla.

Vocabulario

Juerga:
En Andalucía, significa una reunión bulliciosa en la que se canta, se bebe y se baila flamenco.

2) Elige la o las opciones correctas:

a) Las expresiones "salir de parranda" y "andar de parranda" son sinónimas.
b) "Salir de parranda" es lo mismo que decir 'salir en grupo'.
c) "Salir de parranda" es un lugar conocido en Sevilla.
d) La expresión "salir de parranda" es una locución verbal coloquial que significa 'divertirse o hacer una juerga fuera de casa'.

3) Este texto puede ser considerado un(a):

a) cuento.
b) comentario.
c) crónica.
d) noticia.
e) fábula.

4) En el fragmento: “Comentamos entre nosotros que si los gallegos no saliésemos de casa cuando llueve, en invierno saldríamos poco. Habríamos inventado el confinamiento hace mucho”. Explica la motivación de la afirmación.

5) ¿A ti te gusta salir cuando llueve? ¿Qué opinas de la expresión “y si llueve, que llueva”?