



## CONSCIÊNCIA DOS SONS APROXIMANTES [β] E [ð] NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

### *AWARENESS OF APPROXIMATE SOUNDS [β] AND [ð] IN TEACHING AND LEARNING SPANISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE*

Monique Araújo Leite  <https://orcid.org/0000-0002-8713-2465>  
Universidade de Brasília  
moniqueleite@unb.br

Lucas Barbosa dos Santos  <https://orcid.org/0009-0001-9172-7955>  
Universidade de Brasília  
lucasbbs61@gmail.com

*D.O.I:* <http://doi.org/10.5281/zenodo.14580120>.

*Recebido em 29 de setembro de 2024*

*Aceito em 21 de dezembro de 2024*

**Resumo:** Esta pesquisa apresenta um estudo centrado na consciência fonológica dos sons aproximantes [β] e [ð] para o ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional. Esta investigação foi motivada pela observação inicial de que os professores de espanhol em formação, no contexto brasileiro, não tinham um conhecimento explícito dos alofones [β] e [ð], o que sugere a urgência em se investigar essa questão de forma mais aprofundada. O objetivo do presente estudo é entender o funcionamento da consciência fonológica desses professores em formação, a fim de colaborar no desenvolvimento de estratégias aplicadas para o ensino desses alofones aproximantes. Para tanto, baseia-se nos construtos teóricos de consciência fonológica propostos Alves (2009), Da Silva e Da Silva (2018) e De Souza (2021), bem como a caracterização fonético-fonológica dos alofones analisados por Oliveira, (2019). Os resultados desta pesquisa mostram que 50% das palavras pronunciadas pelos informantes apontam para um conhecimento tácito dos alofones, porém não corresponde a sua compreensão oral de maneira concisa. Espera-se que, a partir dos resultados obtidos, os professores brasileiros em formação tenham consciência dos aspectos fonéticos dos alofones [β] e [ð] e busquem ensiná-los de forma detalhada a fim de contribuir para o desenvolvimento das competências fônicas produtivas do discente.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica, conhecimento tácito e explícito, Didática da Pronúncia, professores em formação e alofones aproximantes.

**Abstract:** This research presents a study focused on the phonological awareness of the approximant sounds [β] and [ð] for the teaching and learning of Spanish as an additional language. This investigation was motivated by the initial observation that Spanish teachers in training, within the Brazilian context, did not have explicit knowledge of the allophones [β] and [ð], suggesting the need for a more in-depth investigation into this matter. The aim of the present study is to understand how the phonological awareness of these trainee teachers functions, in order to contribute to the development of strategies for teaching these approximant allophones. To achieve this, the study draws on the theoretical frameworks of phonological awareness proposed by Alves (2009), Da Silva and Da Silva (2018), and De Souza (2021), as well as the phonetic-phonological characterization of the allophones analyzed by Oliveira (2019). The results of this research show that 50% of the words pronounced by the participants indicate a tacit knowledge of the allophones; however, this does not correlate concisely with their oral comprehension. It is expected that, based on the results obtained, Brazilian trainee teachers will become aware of the phonetic aspects of the allophones [β] and [ð] and will aim to teach them in detail, contributing to the development of students' productive phonetic skills.

**Keywords:** Phonological awareness, tacit and explicit knowledge, teachers in training and approximant allophone

## 1. Introdução

A problemática central desta pesquisa é compreender como a falta de consciência fonológica entre futuros professores brasileiros de espanhol pode impactar no ensino eficaz dos alofones aproximantes [β] e [ð]. Este questionamento é fundamental, pois a consciência fonológica é a capacidade que o falante tem de refletir e manipular os sons da língua, conforme definido por Alves (2009).

Da Silva e Da Silva (2017) destacam a escassez de pesquisas sobre a consciência fonológica, reforçando a necessidade de investigações nesse campo com diferentes situações e pessoas. Assim, este trabalho visa investigar a consciência fonológica dos professores em formação para compreender os desafios no ensino e na aprendizagem dos alofones aproximantes [β] e [ð]. A descoberta e interesse desta pesquisa originou-se a partir da publicação “Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español”, de Lahoz et al. (2012), que delinea conceitos fundamentais de fonética e fonologia e discute sobre os alofones aproximantes [β] e [ð]. O trabalho de Oliveira (2019) e Machuca Ayuso (1997) são igualmente relevantes e servem de base para esta pesquisa, pois exploram a articulação e a percepção desses alofones.

### 1.1 Objetivo geral e objetivos específicos

O objetivo geral deste estudo é investigar a consciência fonológica de professores em formação no ensino de espanhol, com ênfase nos alofones aproximantes [β] e [ð]. Especificamente, busca-se: 1) Analisar se os professores em formação têm consciência desses alofones; 2) Identificar os desafios enfrentados no ensino desses sons; e 3) Propor estratégias pedagógicas para aprimorar essa consciência fonológica nos futuros professores. Estas estratégias são especialmente importantes no contexto do Estágio Supervisionado 1 em uma universidade pública, onde se espera que os professores em formação desenvolvam habilidades práticas para o ensino de pronúncia.

### 1.2 Perguntas da pesquisa

Para responder à questão central, este estudo explora três perguntas principais:

- 1) A realização aproximante na fala dos docentes impacta diretamente na discriminação auditiva e verbalização de conhecimento explícito?;
- 2) A falta de consciência fonológica dos estudantes de Letras /Espanhol dificulta o ensino eficaz dos alofones aproximantes [β] e [ð]?; e
- 3) A participação dos professores de espanhol em formação nesta entrevista os fará reconhecer a importância de ensinar essas variações fonéticas na sala de aula?

A investigação dessas perguntas busca explorar diferentes aspectos da formação docente. Este estudo parte do pressuposto de que, embora os professores possam utilizar os alofones aproximantes em sua fala de maneira implícita, a falta de uma compreensão teórica clara pode dificultar a discriminação auditiva desses sons e a explicação de sua importância no ensino. Além disso, espera-se identificar que a ausência de consciência fonológica nos futuros professores compromete a abordagem pedagógica necessária para ensinar essas variações fonéticas aos alunos. Por fim, pressupõe-se que a participação nas entrevistas e atividades propostas possa despertar nos professores em formação um maior reconhecimento sobre a relevância de abordar

essas variações em sala de aula, ainda que inicialmente não tenham se sentido seguros para fazê-lo.

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1 Consciência fonológica

Na fonética utiliza-se recursos físicos articulatórios para produzir uma variedade finita de sons, seguindo regras de distribuição e combinação, e empregando propriedades como tom, intensidade e duração para criar ritmos e melodias. No sistema fonológico, transforma-se alguns desses sons em signos mentais que codificamos em nossa mente para atribuir e distinguir significados linguísticos (Lahoz et al., 2012). Sabendo, pois, a descrição de fonética e fonologia, este estudo tem por foco a distinção fonética dos alofones devido as dificuldades de aquisição por parte dos estudantes brasileiros. Faz-se necessário, então, averiguar a consciência fonológica (De Souza, 2021; Alves, 2009; Da Silva e Da Silva, 2017) de professores brasileiros em formação sobre esses traços fonéticos para entender os desafios no ensino e aprendizagem dos alofones aproximantes escolhidos.

A consciência fonológica é definida por Alves (2009, p. 204) em duas palavras: reflexão e manipulação. Isso significa que é necessário que o falante de uma língua não nativa perceba as diferenças e semelhanças entre a fonologia da L1 e da L2 (De Souza, 2021, p. 156). Além disso, é imprescindível que o falante entenda como reproduzir os segmentos corretamente e seja capaz de julgar (Alves, 2009, p. 219) se está utilizando os sons de maneira inteligível.

Alves (2009, p. 209-222) separa a consciência fonológica em L2 em cinco níveis: consciência dos padrões silábicos, consciência das rimas, consciência dos fonemas, consciência dos alofones e consciência dos sons não distintivos na L1 e distintivos na L2. Seguindo os passos de como planejar um experimento de consciência fonológica estabelecidos por De Souza (2021, p. 161), foi escolhido para análise o nível de consciência dos alofones.

De Souza (2021, p. 161) também expõe como imprescindível, ao investigar, notar se os falantes possuem o conhecimento tácito ou explícito da língua. Ou seja, se o falante consegue identificar uma diferença entre a L1 e L2, mas não consegue verbalizá-la ou elaborar regras de pronúncia, ele tem o conhecimento tácito sobre tal aspecto fonológico. Se já consegue explicar tal diferença, ele tem o conhecimento explícito ou metalinguístico (De Souza, 2021). Esse autor também afirma que a maior parte da consciência fonológica dos falantes é tácita (2021, p. 156), mas ao se tratar de professores em formação, espera-se que estes tenham um conhecimento explícito ou o desenvolva para uma boa docência.

Da Silva e Da Silva (2018, p. 806-820) afirmam que ainda não há muitos estudos sobre a consciência fonológica e que, geralmente, os estudos encontrados nesse campo são de caráter mais geral. As autoras também reforçam a necessidade de realizar pesquisas alinhadas à sua, mas que envolvam outros sujeitos e diferentes contextos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito aos falantes brasileiros. De Souza (2021) e Alves (2009) concordam sobre a falta de investigação nessa área linguística.

Da Silva e Da Silva (2017, p. 807) relatam que os indivíduos em níveis mais avançados de língua espanhola, ao terem mais tempo de dedicação à aprendizagem fora da sala de aula, demonstram maiores níveis de consciência e de representação mental

sobre os sons dessa língua e, por isso, perceberiam mais facilmente as diferenças entre os pares de sons investigados.

## 2.2 Didática da pronúncia

O desenvolvimento da consciência fonológica na formação de professores de língua lhes permite ir além da caracterização segmental dos fenômenos linguísticos de uma L2, promovendo um planejamento e execução de intervenções pedagógicas mais acertadas (De Souza, 2021, p. 157). Esta autora afirma que grande parte do conhecimento fonológico é tácito, ou seja, os professores muitas vezes pronunciam os alofones [β] e [ð] sem terem uma consciência explícita dessas variações fonéticas de [b] e [d].

Desafortunadamente, estudos demonstram desinteresse dos futuros docentes de espanhol e das universidades em adquirir essa consciência explícita por múltiplos meios (Brandão, 2021; Fernandes, 2021). Vê-se uma desatenção em acrescentar matérias que reforcem seu aperfeiçoamento e eliminem o pensamento de que, pela proximidade do português e do espanhol, não é preciso focar no ensino da pronúncia (Brandão, 2021).

No entanto, Cantero (2003, p. 550) afirma que para um ensino de línguas com excelência, o professor deve possuir um sólido conhecimento de fonética. A comunicação humana é predominantemente oral, e é nesse aspecto que surgem as dificuldades mais comuns, como a barreira de compreensão entre falantes nativos e aprendizes. O autor destaca que ainda há quem confunda o ensino de pronúncia com a “correção fonética”.

A correção fonética tende a focar-se em sons individuais, raramente abordando a fala como um todo (Cantero, 2003, p. 550). Tal abordagem pode levar à percepção de que o ensino de pronúncia é algo “tedioso” (Illán, 2009, p. 128). Essa visão restrita da pronúncia ignora o fato de que cada palavra perde seu significado quando descontextualizada do discurso e que a precisão fonológica desempenha um papel primordial em cada enunciado, revelando seu significado literal, pragmático e cultural (Illán 2009, p. 129).

Por tanto, a didática da pronúncia é uma área que atua em soluções potenciais, com o desenvolvimento de propostas (Celce-Murcia et al., 2010; Brisolara, 2022) para o problema destacado por De Los Santos e Alves (2022, p.970) sobre a falta de uma formação integrada nos cursos de Licenciatura em Letras que combine “saber pronúncia” e “saber ensinar pronúncia”.

## 2.3 Alofones aproximantes [β] e [ð]

Os alofones [β] e [ð] são causa de muitas discussões quanto ao seu modo de articulação. Para Tomás (1918, p. 16) e Quilis (1993, p. 201), [β] e [ð] são vistos como sons fricativos. Porém, ao observar descrições mais recentes (Lahoz, 2012; Martínez, 2013; Prado, 2015), esses segmentos não compartilham do ruído gerado normalmente pelas fricativas, mas de uma breve diminuição da intensidade nos pontos de articulação constituída pelos formantes vocálicos que estão ao redor deles.

Segundo Lahoz et al. (2012), dependendo do contexto linguístico em que /b/ e /d/ estiver, haverá duas formas de sonorizá-los. Aparecerão como [b,d] oclusivos depois de pausa, após nasal /m/ ou /n/, e lateral no caso de /d/. Nos demais casos aparecerão como aproximantes [β, ð], principalmente em posição intervocálica. A *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología* (2011) da *Real Academia Española e da*

*Asociación de Academias de la Lengua Española*, também estabelece tal padrão de pronúncia. Relata que ainda que a realização própria de /b/ e /d/ deveria ser oclusiva, a tendência é que elas percam esse obstáculo comum das oclusivas e se torne uma aproximante devido aos sons adjacentes anteriores e posteriores que podem ser mais contínuos; qualidade das vogais, por exemplo.

Machuca Ayuso (1997, p. 32) afirma que a explicação dos alofones [β] e [ð] como aproximantes ou fricativos dependerá da teoria fonológica que o pesquisador levar em consideração. Deste modo, optou-se nesta investigação por aderir ao termo aproximante justamente por compartilhar das mesmas percepções acústicas de Martínez (2013) e entender, conforme Oliveira (2019, p. 8), que os alofones [β] e [ð] têm mais características similares na análise acústica às vogais do que às consoantes fricativas.

O estudo de Oliveira (2019) foi crucial para esta pesquisa. Nesse estudo, analisa-se como professores brasileiros de espanhol, com mais de 10 anos de experiência, realizam espontaneamente os alofones aproximantes [β] e [ð]. Descobriu-se que, embora alguns usassem a pronúncia aproximante, muitos docentes apresentavam uma articulação "híbrida", com características tanto de fonemas oclusivos quanto de alofones aproximantes. Esse estudo ajudou a basear a análise da consciência fonético-fonológica desses alofones no processo de formação de professores.

### 3. Metodologia de pesquisa

Considerando que o objetivo principal desta pesquisa é explorar a ocorrência e a compreensão dos alofones aproximantes [β] e [ð] na fala dos estudantes de espanhol em formação, optou-se por uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), na forma de pesquisa-ação (França, 2019).

A escolha pelo método quali - quanti reside na interpretação dos alofones [β] e [ð] e na incidência de suas ocorrências por meio de gráficos de percentuais. Embora os dados numéricos indiquem quantas vezes os alofones aparecem e se essa aparição impacta diretamente na consciência fonológica dos participantes conforme nossas hipóteses, o foco da análise também está na compreensão desses fenômenos pelos estudantes, a partir de suas próprias descrições dos alofones aproximantes e da importância que atribuem a eles no ensino de espanhol.

A pesquisa-ação é ideal para esta investigação, pois o pesquisador atua como professor em formação e investigador, desenvolvendo atividades que incentivam a reflexão dos participantes, também professores em formação. Segundo França (2019), a pesquisa-ação envolve três princípios: crítica à realidade, diagnóstico e enfrentamento de problemas. Nesta investigação, esses princípios abordam o descaso dos cursos de Letras nas universidades com fonética e fonologia, a falta de conhecimento sobre alofones aproximantes e a escassez de bibliografia sobre consciência fonológica, levando à reformulação das atividades para melhor adaptação e reaplicação.

#### 3.1 Contexto da pesquisa e seleção dos participantes

A pesquisa foi realizada com 7 alunos do Estágio Supervisionado 1 do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol de uma universidade pública do Distrito Federal (DF), selecionados por já terem cursado disciplinas essenciais para a construção de uma base didática sólida. No entanto, no currículo vigente à época da formação desses participantes, a disciplina de fonética e fonologia do espanhol não era obrigatória ou

ainda não havia sido incorporada. A participação voluntária desses estudantes foi fundamental para a coleta de dados relevantes.

### 3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta

Com o objetivo de obter resultados mais consistentes na interpretação e comparação das informações, foram empregados três instrumentos de coleta de dados: i) entrevista semiestruturada; ii) tarefa de discriminação auditiva; e iii) questionário de autoavaliação. Esses instrumentos foram aplicados ao longo de quatro etapas metodológicas distintas, cada uma projetada para explorar diferentes aspectos do conhecimento fonético-fonológico dos participantes.

As três primeiras etapas foram realizadas de forma individual em uma sala reservada na universidade, garantindo um ambiente controlado e tranquilo para a execução das atividades. A última etapa, por sua vez, foi realizada virtualmente, por meio de um formulário eletrônico, o que permitiu maior flexibilidade e comodidade aos participantes. Segue a explicação detalhada de cada uma das etapas:

#### 3.2.1 Diálogo espontâneo

Inicia-se um diálogo espontâneo, mediado pelas perguntas abaixo, acerca da alimentação pessoal do entrevistado. Esse diálogo ocorre de forma individual, sem tempo estipulado, e é conduzido pelo entrevistado, que faz as perguntas relacionadas ao tema da alimentação. Na tabela correspondente, além das perguntas, há também uma lista de palavras de provável aparição, ou seja, termos que podem surgir nas respostas dos participantes e que estão relacionados ao vocabulário de comida. Essas palavras foram selecionadas por sua relevância para a análise dos alofones oclusivos e aproximantes de /b/ e /d/. Assim, busca-se observar, caso essas palavras sejam mencionadas, como ocorre a pronúncia dos alofones, investigando se o professor em formação utiliza os sons no contexto padrão (oclusivo) (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2011, p. 144), fora dele (distinção entre oclusivas e aproximantes) ou em nenhum dos casos.

Tabela 1 – Entrevista semiestruturada (elaborado pelo autor)

Perguntas	Palavras de provável aparição <sup>1</sup>
1. ¿Cuál es tu comida favorita para empezar el día? ¿Qué ingredientes sueles incluir en tu desayuno? O ¿qué te gustaba comer y ya no sueles hacerlo?	- Preferida: [pɾefe'ɾiða] - Huevo: ['weβo] - Banana: [ba'nana] - Avena: [a'βena] - Bebida: [be'βiða] - Dulce: ['dulθe] - Comida: [ko'miða]

<sup>1</sup> Preferida: [pɾefe'ɾiða] = **preferida** - Huevo: ['weβo] = **ovo**; Banana: [ba'nana]= **banana**; Avena: [a'βena] = **aveia**; Ingredientes: [iŋgre'ðjentes] = **ingredientes**; Bebida: [be'βiða] = **bebida**; Dulce: ['dulθe] = **doce**; Comida: [ko'miða] = **comida**; Desayuno: [desa'juno] = **café da manhã**; Nada: ['naða] = **nada**; Todo: ['toðo]= **tudo**; Gustaba: [gus'taβa] = **gostava** são os componentes lexicais/ ortográficos equivalentes na língua portuguesa (tradução própria).



	- Desayuno: [desa'juno] - Nada: ['naða] - Todo: ['toðo] - Gustaba: [gus'taβa]
2. ¿Podrías compartir alguna experiencia gastronómica interesante que hayas tenido recientemente?	- Comida: [ko'miða] - Desayuno: [desa'juno] - Todo: ['toðo]
3. ¿Tienes alguna receta especial que te guste preparar con amigos o familiares? ¿Qué ingredientes son los más importantes en esa receta?	- receta : [re'θeta] - Ingredientes: [iŋgre'ðjentes]
4. ¿Qué bebida recomendarías para acompañar esa receta especial?	- Bebida: [be'βiða]
5. ¿Hay algún postre que siempre te haga sonreír solo de pensarlo?	- postre: [pos'tre] - Dulce: ['dulθe]
6. ¿Qué comida te transporta a algún recuerdo especial de tu infancia?	- Comida: [ko'miða] - Nada: ['naða] - Todo: ['toðo]

Fonte: Elaboração própria

Os enunciados selecionados para compor o corpus da pesquisa são analisados pelo software PRAAT desenvolvido por Boersma e Weenink (2024). O diálogo é gravado por um smartphone Android e editados nele para remover partes não necessárias temporariamente, antes de serem transferidos para o PRAAT.

Levando em consideração que os fonemas /b, d/ aparecem como [b, d] oclusivos depois de pausa, após nasal /m/ ou /n/, e lateral no caso de /d/. O corpus escolhido se baseia nos demais casos , que aparecem como aproximantes [β, ð], principalmente em posição intervocálica, como citado por Lahoz et al. (2012).

Sola (2015) apresenta três subcategorias de aproximantes e os casos propensos a aparecer na análise acústica, como assimilação com outros sons, elisão e fusão. Sabendo dessas possíveis dificuldades, serão levados em conta nesse estudo atual apenas os critérios principais de uma aproximante, conforme explicitado por Oliveira (2019):

- A duração em milissegundos (ms) do som analisado;
- A existência ou não da barra de vozeamento na análise espectrográfica;
- A existência ou não da barra de explosão;
- A existência ou ausência de uma estrutura de formantes. Neste caso, o som seria aproximante e se observam os seguintes dados:
- Há ou não diminuição da energia no espectrograma com relação aos sons adjacentes?
- Nesse caso, se diferenciam ou não das vogais adjacentes?
- Os formantes são identificáveis ou não?

### 3.2.2 Discriminação auditiva

Para promover um ambiente de interação e aprendizado mais descontraído, é conduzida uma dinâmica de questionamento entre pares, onde o entrevistador indaga se os informantes, individualmente, percebem alguma distinção entre os alofones dos fonemas /b/ e /d/ em conjuntos específicos de palavras. É uma atividade de percepção auditiva em grupo, realizada em sala de aula e sem fones de ouvido. Para isso, são utilizadas gravações do Forvo (2024), escolhidas pela ampla variedade de sotaques e regiões representadas. As gravações são transmitidas por uma mini caixa de som conectada ao notebook, permitindo a audição clara dos áudios. Essa abordagem visa avaliar a capacidade do participante em discriminar auditivamente os alofones, sem a necessidade de uma explicação prévia, demonstrando assim sua habilidade em reconhecer nuances linguísticas de acordo com a sua consciência fonológica.

Palavras escolhidas:

1. Empanada [empa'naða] – áudio exportado do Forvo (País: Chile)
2. Hamburguesa [ambur'vesa] – áudio exportado do Forvo (País: Espanha)
3. Calabacín [kalaβa'sin] – áudio exportado do Forvo (País: Colômbia)
4. Emparedado [empare'daðo] – áudio exportado do Forvo (País: Espanha)
5. Barbacoa [barβa'koa] – áudio exportado do Forvo (País: Espanha)
6. Endulzante [endul'sante] – áudio exportado do Forvo (País: Espanha)

### 3.2.3 Conhecimento tácito ou explícito?

Neste momento, os informantes passam por uma etapa de “exposição”, na qual escutam os mesmos áudios da etapa anterior, que contêm as gravações do Forvo (2024) com as palavras que foram previamente trabalhadas. Eles devem escutar atentamente as gravações e, em seguida, indicar se percebem alguma diferença entre as pronúncias dos alofones. Após a escuta, são solicitados a explicar, de forma espontânea, como percebem essas diferenças entre os alofones dos fonemas /b/ e /d/, caso as identifiquem. O objetivo dessa etapa é localizar a consciência fonológica do professor em formação, verificando se ela está mais próxima do conhecimento tácito (quando reconhece a diferença, mas não consegue explicá-la) ou do conhecimento explícito (capacidade de verbalizar as regras fonológicas) (De Souza, 2021, p. 161).

### 3.2.4 Questionário de autoavaliação

Por fim, é avaliado se a revisão ou descoberta dos alofones [β] e [ð] é significativa para o aprimoramento da consciência fonológica do entrevistado e se essa abordagem é pertinente para ser ensinada em sala de aula através das seguintes perguntas:

1. Você considera importante os professores entenderem as dificuldades específicas de seus alunos em relação à fonética para poder ajudá-los adequadamente em seu aprendizado?



2. Você acha que a experiência desta entrevista ajudou você a compreender melhor as dificuldades que seus alunos podem enfrentar ao distinguir os alofones de /b/ e /d/?

3. Você considera que possui uma boa compreensão dos sons oclusivos e aproximantes da língua?

4. Com base no que você aprendeu ou reforçou, como você avaliaria sua capacidade de ensinar a distinção entre os alofones de /b/ e /d/ para seus alunos?

5. Após esta experiência, você acha necessário dedicar tempo em sala de aula para ensinar seus alunos a diferenciar entre os alofones dos fonemas /b/ e /d/? Por quê?

6. Se você decidir ensinar seus alunos a distinguir os alofones dos fonemas /b/ e /d/, que estratégias ou atividades você usaria em sala de aula para alcançar isso?

#### 4. Análise de dados

##### 4.1 Análise de diálogo espontâneo

A escolha de analisar os últimos cinco segmentos de cada informante foi baseada em uma observação estratégica. Ao final do diálogo sobre alimentos, os participantes, tendo já se familiarizado com o processo e se sentido mais à vontade na conversa informal, tendem a falar de forma mais espontânea e natural. Esse nível de conforto na fala foi considerado um fator importante, pois permitiu que as ocorrências dos alofones aproximantes de /b/ e /d/ surgissem de maneira mais fluida, refletindo melhor seu uso cotidiano. Embora o contexto da pesquisa fosse formal, o pesquisador tomou cuidado para garantir que os participantes se sentissem mais à vontade para expressar-se oralmente. Isso foi feito por meio de um ambiente descontraído, sem pressões externas. Durante as interações, foram feitas orientações claras, lembrando que se tratava de uma conversa informal, e não havia certo ou errado nas respostas. Além disso, os participantes foram incentivados a falar livremente, sem pressa ou interrupções, o que ajudou a minimizar qualquer possível tensão ou autocensura.

A princípio, foram identificados e extraídos como dados 153 ocorrências de /b/ e /d/ em contexto aproximante. No entanto, foi observada uma discrepância significativa entre as ocorrências por informante, com um participante gerando 53 ocorrências, enquanto o menor número registrado foi de 5. Os demais informantes produziram entre 15 e 30 ocorrências. De acordo com Oliveira (2019, p. 106), é comum que, em situações de fala espontânea, o número de ocorrências não seja proporcional entre os informantes. Diante disso, a decisão de analisar os últimos cinco segmentos de cada participante considerou não apenas a fala espontânea dos informantes, mas também as limitações de tempo para a análise, permitindo a obtenção de dados mais consistentes.

A tabela abaixo apresenta alguns dados obtidos após uma análise auditiva realizada pelo pesquisador. Os enunciados estão representados da seguinte forma: em verde, os segmentos aproximantes; em cinza, segmentos que deveriam ser aproximantes contextualmente, mas houve uma realização oclusiva; e em amarelo, um segmento excluído do corpus devido a ruído e sobreposição de vozes, o que impossibilitou a leitura do espectrograma no PRAAT.

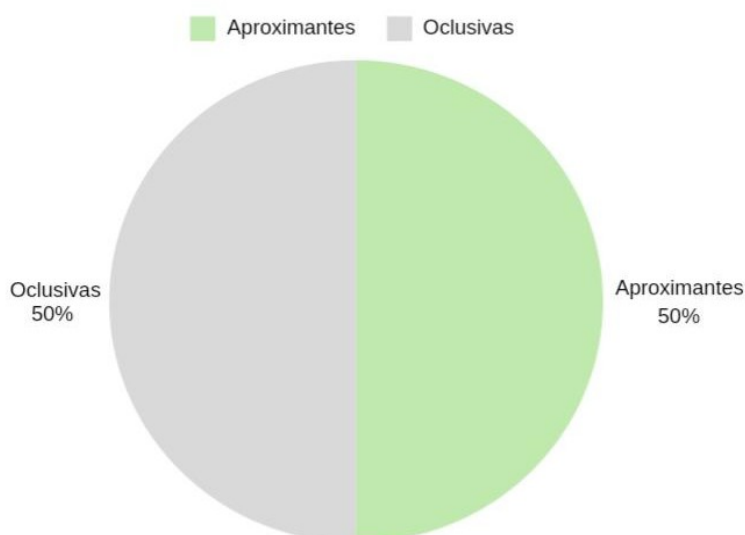
**Tabela 2** – Amostragem da coleta de dados do diálogo espontâneo

Informante	Enunciado	Fonema	Contexto anterior	Contexto posterior	Palavra
EM001-1	Es mi abuela	/B/	A	UE	[a'βwe.la]
GS002-1	Un jugo de maracujá	/D/	O	E	['xuɣo de]
JS003-1	Nada	/D/	A	A	['naða]
JS003-4	Muy helada	/D/	A	A	[e'laða]
LN004-5	Se puede comer siempre	/D/	E	E	['pweðe]
TM005-5	Arroz dulce	/D/	S	U	[a'ros 'dulθe]
VS006-3	Es buenísimo, tío	/B/	S	UE	[es βwe'nísimo]
VR007-1	No va a cambiar el costo	/B/	O	A	[no ba]

Fonte: Elaboração própria

O reconhecimento das produções realizadas como aproximantes ou oclusivos foi feito exclusivamente pelo pesquisador, com base na análise acústica das gravações. Foram considerados 34 sons para análise, excluindo-se o segmento marcado em amarelo devido à sua leitura pouco clara no PRAAT. Teórica e contextualmente, todos os sons deveriam se apresentar como aproximantes. Estatisticamente, as realizações dos sons aproximantes correspondem a 50%, conforme demonstrado no Gráfico 1, enquanto os fonemas oclusivos dominam os outros 50%.

**Figura 1** – Realizações dos alofones de /b/ e /d/



Fonte: Elaboração própria

Seguindo os critérios estabelecidos por Oliveira (2019) para determinar um som aproximante, constatou-se que pelo menos um dos cinco sons analisados de cada participante

satisfazia esses critérios. A seguir, há a amostragem detalhada de um dos sons aproximantes encontrados:

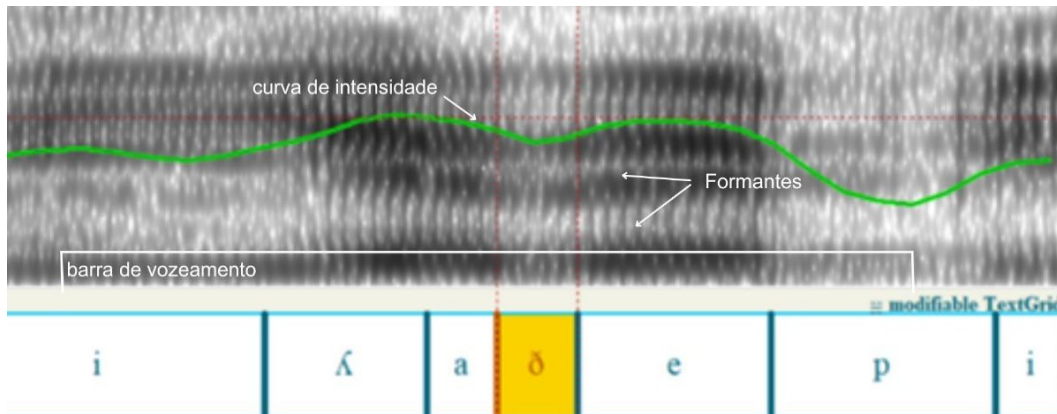


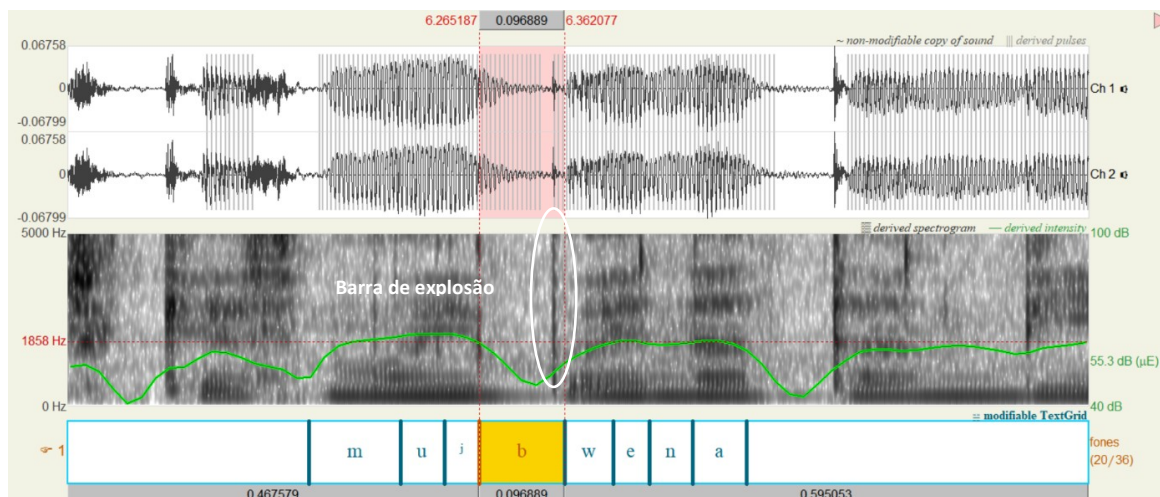
Figura 2 – Espectrograma detalhado do informante VS006-1

Fonte: Elaboração própria

Neste espectrograma, é possível identificar a existência de barra de vozeamento (vibração das pregas vocais). Não há barra de explosão, que corresponde à liberação abrupta de ar após uma oclusão, o que o isenta de ser um alofone oclusivo. Há uma duração considerável em milissegundos em comparação com as vogais adjacentes, além de formantes vocálicos harmônicos, que são as frequências ressonantes da voz que definem as qualidades das vogais, e uma queda de intensidade no alofone aproximante, que ocorre entre essas vogais.

Em outros espectrogramas, é notória a barra de explosão, que automaticamente exclui a possibilidade de ser um alofone aproximante. A seguir, pode-se ver um exemplo:

Figura 3 – Espectrograma do informante JS003-3



Fonte: Elaboração própria

#### 4.2 Análise da discriminação auditiva e exposição de conhecimento tácito ou explícito

O quadro a seguir apresenta alguns dados obtidos a partir da análise de discriminação auditiva conduzida pelo pesquisador. Ele também expõe se houve discriminação dos sons oclusivos e aproximantes, bem como se a explicação fornecida pelo participante foi tácita ou explícita, indicando sua capacidade de expor de forma metalinguística esses alofones ou não.

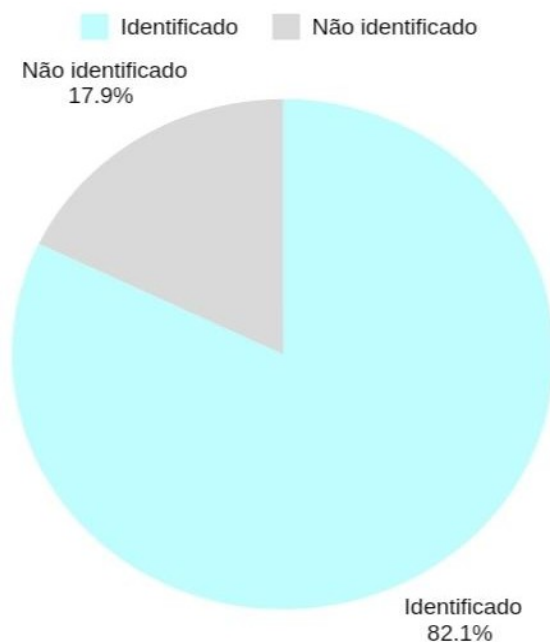
**Tabela 3** – Amostragem de coleta de dados de discriminação auditiva e exposição de conhecimento tácito ou explícito

Informante	Comparação	Fonema	Enunciado / Resposta	Tipo de conhecimento
EM001	Hamburguesa / Calabacín	/b/	“Interesante... incluso hay dos transcripciones fonéticas diferentes para la /b/ en español ¿No?” “Me parece que la /b/ está más oclusiva en hamburguesa”	Explícito
EM001	Barbacoa	/b/	“Me parece que esa /b/ está más cerca de la de la hamburguesa” <b>Pregunta:</b> ¿Las dos /b/? “Sí.”	Não identificado
GS002	Hamburguesa / Calabacín	/b/	“No oigo el /b/ en calabacín”	Tácito
JS003	Barbacoa	/b/	“El primer ‘barba’ es fuerte, el otro creo que sea más flojo”	Tácito
LN004	Empanada	/d/	“yo escucho bien empanada”	Não identificado
TM005	Barbacoa	/b/	<b>Pregunta:</b> ¿Suena igual? “Creo que sí”	Tácito
VS006	Hamburguesa / Calabacín	/b/	“Calabacín es una fricativa. La /b/ fricativa.”	Explícito
VS006	Empanada	/d/	“Es flojo”	Tácito
VS007	Emparedado / Endulzante	/d/	“No sé los nombres técnicos, pero emparedado para mí... casi no percibo la /d/. No es casi, pero es distinto de endulzante”	Tácito
VS007	Empanada	/d/	“Para mí es como emparedado. Los dos tienen /d/ entonces... no sé”	Tácito

Fonte: Elaboração própria

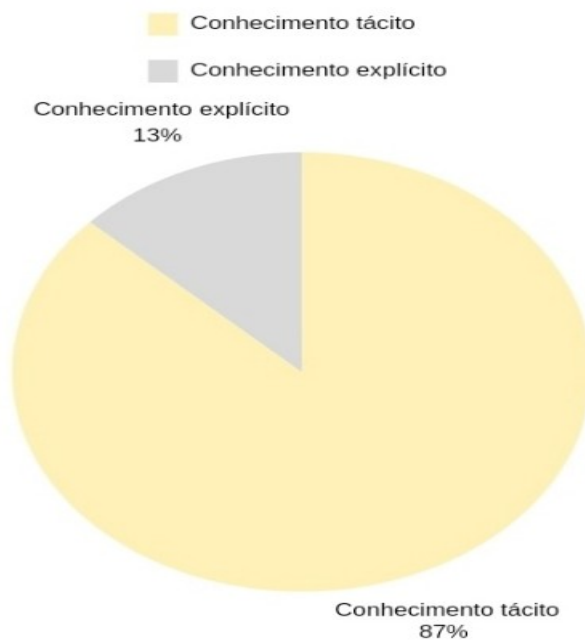
Ao analisar esta etapa, observa-se um resultado satisfatório em termos de discriminação auditiva, com 82,1% das falas mostrando a identificação de uma diferença entre os alofones de /b/ e /d/ após a comparação das palavras. Esse resultado é ilustrado no gráfico abaixo.

**Figura 5** – Identificação através da discriminação auditiva



Fonte: Elaboração própria

Entretanto, quando são verificadas as falas em que se identificou tal distinção, nota-se que apenas 13% das exposições foram explícitas, apresentando uma explicação metalinguística adequada para um professor em formação na etapa em que se encontram no curso de Letras/Espanhol.



**Figura 6** – Identificação de conhecimento tácito ou explícito

Fonte: Elaboração própria

### 4.3 Análise dos questionários de autoavaliação

Nesta seção, serão apresentados e analisados os resultados dos questionários de autoavaliação anônimos aplicados aos participantes da pesquisa. Dos sete participantes, apenas cinco responderam ao questionário. A anonimidade dos questionários foi essencial para que os participantes se sentissem mais confortáveis em responder de maneira sincera, proporcionando dados mais autênticos e relevantes. A análise combinará abordagens qualitativas e quantitativas, examinando tanto o nível de confiança dos participantes em suas habilidades de ensino quanto as estratégias que consideram mais eficazes para abordar a distinção entre esses sons em sala de aula.

**Pergunta 1:** Você considera importante os professores entenderem as dificuldades específicas de seus alunos em relação à fonética para poder ajudá-los adequadamente em seu aprendizado?

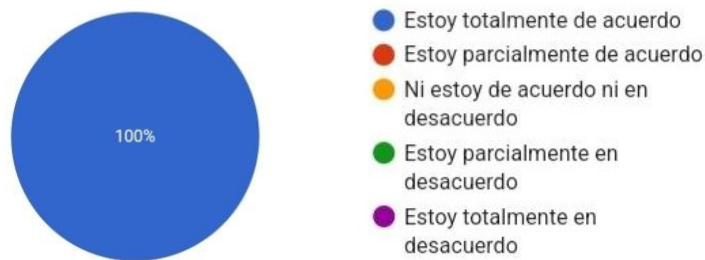


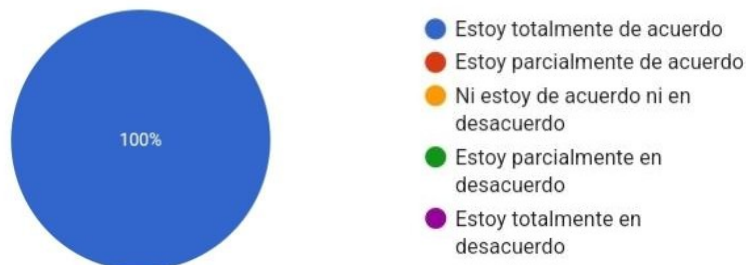
Figura 7 – Resposta da pergunta 1 do questionário de autoavaliação

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar a figura 9, revela-se um consenso absoluto entre os participantes sobre a importância de entender as dificuldades específicas dos alunos em fonética para um ensino eficaz. A unanimidade nas respostas destaca a valorização do conhecimento fonético como um aspecto imprescindível no ensino de línguas, indicando uma formação sólida e consciente entre os futuros docentes.

**Pergunta 2:** Você acha que a experiência desta entrevista ajudou você a compreender melhor as dificuldades que seus alunos podem enfrentar ao distinguir os alofones de /b/ e /d/?

Figura 8 – Resposta da pergunta 2 do questionário de autoavaliação



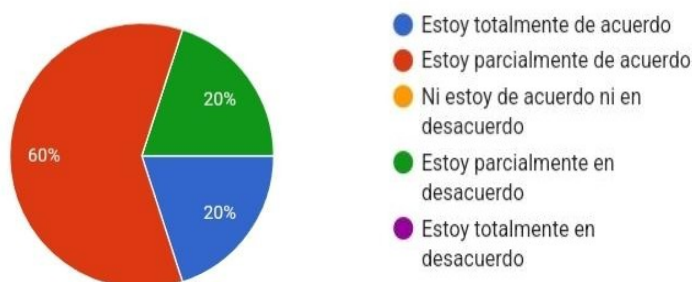
Fonte: Elaboração própria



A análise da figura 10 revela que todos os participantes concordam que a entrevista os ajudou a compreender melhor as dificuldades dos alunos na distinção dos alofones de /b/ e /d/. A unanimidade nas respostas valida a importância da entrevista, motivando o investigador a continuar com essa abordagem. Esse retorno é fundamental em uma pesquisa-ação, pois não apenas confirma a eficácia do método em sensibilizar os futuros professores para esses desafios fonéticos, mas também fornece ao investigador um feedback valioso para aprimorar tanto sua prática docente quanto sua atuação como pesquisador.

**Pergunta 3:** Você considera que possui uma boa compreensão dos sons oclusivos e aproximantes da língua?

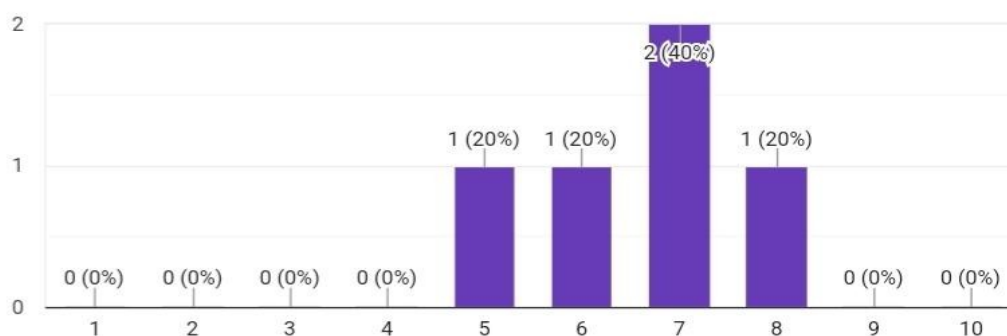
**Figura 9** – Resposta da pergunta 3 do questionário de autoavaliação



Fonte: Elaboração própria

As respostas a essa pergunta, na figura 11, revelam uma percepção diversificada entre os participantes sobre sua compreensão dos fonemas oclusivos e aproximantes em espanhol. Com 60% parcialmente de acordo, há uma confiança moderada prevalente, enquanto apenas 20% se sentem totalmente seguros. Em contraste, outros 20% demonstram incerteza, apontando dificuldades nessa área. Esses dados destacam a necessidade de um foco maior na formação fonética, visando fortalecer o conhecimento desses professores em formação sobre esses fonemas.

**Pergunta 4:** Com base no que você aprendeu ou reforçou, como você avaliaria sua capacidade de ensinar a distinção entre os alofones de /b/ e /d/ para seus alunos?



**Figura 10** – Resposta da pergunta 4 do questionário de autoavaliação

Fonte: Elaboração própria

Os dados na figura 12 mostram que a avaliação da capacidade dos participantes para ensinar os alofones de /b/ e /d/ varia, com notas predominantemente entre 5 e 7. Apenas uma pessoa atribuiu a nota máxima de 8, indicando que, embora os futuros professores reconheçam algum avanço, há uma percepção geral de que ainda há espaço para melhorar sua competência nesse aspecto específico.

**Pergunta 5:** Após esta experiência, você acha necessário dedicar tempo em sala de aula para ensinar seus alunos a diferenciar entre os alofones dos fonemas /b/ e /d/? Por quê?

As respostas indicam uma forte concordância sobre a necessidade de dedicar tempo em aula para ensinar a distinção entre os alofones de /b/ e /d/. Como disse o participante VS007, “Dedicar tiempo a enseñar la diferenciación entre los alófonos de /b/ y /d/ puede mejorar significativamente tanto la producción como la comprensión del idioma por parte de los estudiantes, facilitando una comunicación más efectiva y natural”.<sup>2</sup> Outro participante, JS003, destacou que “tenemos que entrenar todos los días para no *olvidarnos* [sic]”, reforçando a importância da prática contínua. Além disso, LN004 observou que “es difícil de comprender para un estudiante de Letras imagino para un alumno”, sublinhando a dificuldade percebida na diferenciação dos alofones.

**Pergunta 6:** Se você decidir ensinar seus alunos a distinguir os alofones dos fonemas /b/ e /d/, que estratégias ou atividades você usaria em sala de aula para alcançar isso?

As sugestões para ensinar a distinção entre os alofones de /b/ e /d/ variam conforme os participantes. O participante VS007 recomendou uma abordagem completa, incluindo explicações teóricas sobre a variação dos alofones, exercícios de escuta ativa e o uso de recursos multimídia para complementar o aprendizado. JS003 destacou o uso de imagens e sons, semelhante ao método da entrevista, como uma ferramenta eficaz. Além disso, o informante VS006 sugeriu dinâmicas com palavras contendo os alofones para prática contextualizada.

Ao analisar os dados dos três instrumentos de coleta – diálogo espontâneo, discriminação auditiva e questionário de autoavaliação – observa-se que, embora os participantes tenham conseguido pronunciar os sons aproximantes durante o diálogo espontâneo (50% de incidências) e distinguir suas diferenças auditivamente (82,1%), não conseguiram explicá-los na atividade de discriminação auditiva de forma explícita. Isso revela um nível de conhecimento implícito, ou seja, inconsciente, onde eles podem reconhecer a diferença na prática sem ter uma compreensão teórica completa. A capacidade de identificar a variação fonética sugere que há algum grau de familiaridade com os alofones, possivelmente adquirida por meio de contato ou exposição, mas ainda falta a habilidade de articular esse conhecimento de forma metalinguística.

As respostas dadas pelos informantes no questionário de autoavaliação corrobora essa visão, mostrando que, apesar da insegurança em relação ao ensino dos alofones e à falta de clareza sobre sua articulação, há uma consciência clara e unânime da importância de ensinar essas distinções em sala de aula. A percepção dos

---

<sup>2</sup> Gastar tempo ensinando a diferenciação entre os alofones de /b/ e /d/ pode melhorar significativamente a produção e a compreensão da língua pelos alunos, facilitando uma comunicação mais eficaz e natural.” (...) temos que treinar todos os dias para não esquecer [sic].” (...) “é difícil de entender para um estudante de Letras, imagino para um estudante.” (tradução própria).

participantes sobre a necessidade de abordar esses aspectos fonéticos, mesmo sem uma segurança plena, destaca a relevância do tema e a necessidade de um aprimoramento na formação teórica e prática para que possam ensinar efetivamente as diferenças entre os alofones de /b/ e /d/.

A análise dos dados revelou que a metodologia de pesquisa-ação foi eficaz em fornecer informações úteis para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos participantes. O conhecimento obtido ajudou a entender melhor os alofones aproximantes [β] e [ð] e promoveu uma reflexão sobre as práticas educacionais envolvidas.

No entanto, para melhorar a atividade de discriminação auditiva em futuras reaplicações, recomenda-se incluir áudios acompanhados de vídeos que mostrem a articulação dos alofones. Isso ajudará os alunos a visualizar como os sons são articulados e aprimorará a percepção auditiva. Além disso, o feedback deve ser mais estruturado e detalhado. Um feedback visual e explicativo permitirá que os alunos compreendam melhor as características dos alofones, em contraste com a retroalimentação informal fornecida por este pesquisador ao final das entrevistas.

A pesquisa-ação, conforme discutido por França (2019), possibilitou ao pesquisador, que também atuou como professor, analisar os resultados e identificar melhorias após a atividade didática proposta. Essa reflexão sobre a prática e a investigação ajudou a formular recomendações para aprimorar futuras pesquisas e a aplicação da metodologia em sala de aula.

## 5. Considerações finais

### 5.1 As perguntas da pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a consciência fonológica dos professores de espanhol em formação em relação aos alofones aproximantes [β] e [ð], analisando se eles tinham conhecimento da existência dessas variações fonéticas e sua importância no ensino da língua. Com esse propósito, foram exploradas as seguintes perguntas:

- 1) A realização aproximante na fala dos docentes impacta diretamente na discriminação auditiva e verbalização de conhecimento explícito?;
- 2) A falta de consciência fonológica dos estudantes de Letras /Espanhol dificulta o ensino eficaz dos alofones aproximantes [β] e [ð]?; e
- 3) A participação dos professores de espanhol em formação nesta entrevista os fará reconhecer a importância de ensinar essas variações fonéticas na sala de aula?

A análise revelou que a realização aproximante de [β] e [ð] na fala dos docentes pode influenciar a discriminação auditiva, uma vez que os participantes demonstraram a capacidade de identificar essas variações. No entanto, o impacto na verbalização do conhecimento explícito sobre esses alofones foi limitado, já que muitos professores não conseguiram expressar suas características em termos técnicos.

A falta de consciência fonológica entre os estudantes de Letras/Espanhol pode comprometer o ensino eficaz dos alofones aproximantes, pois a ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre esses sons e suas variações fonéticas torna mais difícil para os futuros professores transmitirem corretamente essas informações aos alunos. Segundo De los Santos e Alves (2022, p. 971), é fundamental que os professores dominem esses aspectos da língua para proporcionar aos aprendizes uma compreensão significativa. Isso se deve à falta de conhecimento específico sobre a variação desses

fonemas ou ao fato de que “nos próprios cursos de Licenciatura em Letras não há uma formação suficientemente conjugada entre ‘saber pronúncia’ e ‘saber ensinar pronúncia’” (De los Santos e Alves, 2022, p. 970). Ou seja, mesmo que esses professores em formação tenham ciência dos alofones aproximantes da língua espanhola, muitas vezes eles não desenvolvem habilidades adequadas para ensiná-los de forma eficaz.

Por fim, a participação na entrevista levou os professores de espanhol em formação a reconhecer a importância de ensinar as variações fonéticas dos alofones aproximantes. Inicialmente, muitos não tinham plena consciência da relevância desses sons; contudo, o processo de reflexão e discussão durante a entrevista ajudou-os a entender melhor a necessidade de integrar essas variações no ensino da língua espanhola. Esse reconhecimento está de acordo com Fernandes (2021, p. 235), que afirma a importância de proporcionar aos alunos diferentes formas de pronúncia para que possam construir sua própria identidade como falantes de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Simultaneamente, reforça a visão de Santos (2016, p. 34), que sustenta que, embora o professor possa ter sua própria variante linguística, é fundamental que ele também ensine outras formas de pronúncia para que os alunos tenham uma visão mais completa e flexível da língua.

## 5.2 Contribuições do estudo

Este estudo oferece contribuições relevantes para o campo da fonética aplicada ao ensino de espanhol como língua estrangeira, especialmente no que se refere à consciência fonológica e ao ensino dos alofones aproximantes [β] e [ð]. Primeiramente, proporciona uma análise detalhada em três etapas sobre o nível de consciência fonológica de professores de espanhol em formação em uma universidade pública do Brasil, destacando a discrepância entre a capacidade de reconhecer e de explicar esses sons, o que revela a necessidade de uma abordagem mais explícita no treinamento de futuros docentes.

Igualmente, ao evidenciar a dificuldade que esses professores têm em articular e transmitir o conhecimento sobre esses alofones, o estudo sugere a importância de incluir essa temática de forma mais sistemática nos currículos de formação docente. Essa inclusão pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, garantindo que os professores estejam mais bem preparados para ensinar aspectos fonológicos.

Por este motivo, nesta pesquisa, os dados extraídos para a caracterização dos alofones [β] e [ð] surgiram de atividades sistematizadas e reflexivas sobre o “saber pronunciar”. O uso de estratégias de aprendizagem diretas e indiretas (Oxford, 1990) auxiliou no aprimoramento da consciência fonológica nos futuros professores. A entrevista semiestruturada (ou diálogo espontâneo), por exemplo, propiciou o desenvolvimento de estratégias indiretas afetivas e socioculturais, gerando um clima de descontração e relaxamento nos atos de fala realizados entre os participantes. Ao mesmo tempo promoveu o uso de estratégias diretas cognitivas de foco, atenção e produção de enunciados, por meio dos quais se evidenciavam os referidos alofones. A atividade de discriminação auditiva ativou as estratégias diretas cognitivas, permitindo que os participantes manipulassem e analisassem sons de maneira crítica. Responder um questionário de autoavaliação estimulou o uso de estratégias indiretas metacognitivas, levando os futuros professores a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem e ensino. Essas estratégias, quando incorporadas na prática docente, beneficiam significativamente os professores em formação, aprimorando sua consciência fonológica, capacitando-os para o “saber ensinar” aspectos fonético-fonológicos de

forma eficaz e explícita. Além de contribuir para seu “saber pronunciar”, isto é, o aperfeiçoamento de suas competências fônicas produtivas (interação, mediação e cooperação oral), obrigando-lhes a mobilizar seus saberes e habilidades linguísticas através de sua competência fônica estratégica (Cantero, 2014).

Por último, a pesquisa também oferece um método de análise que combina abordagens qualitativas e quantitativas, servindo de referência para futuros estudos sobre consciência fonológica em outras áreas do ensino de línguas. Essa triangulação de dados enriquece a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores em formação e pode ser utilizada em pesquisas futuras para explorar outras nuances da formação em ensino de pronúncia.

### 5.3 Limitações da pesquisa

Primeiramente, nem todos os professores em formação do estágio supervisionado 1 se dispuseram a participar da pesquisa. Dos sete que inicialmente concordaram em participar, dois não completaram a última fase, que consistia no questionário de autoavaliação. A ausência de participação de outros alunos do Estágio Supervisionado 1 e a desistência de alguns participantes impactaram a amplitude da análise, reduzindo o número de respostas disponíveis para uma avaliação mais robusta.

Outro desafio foi a coleta dos dados sonoros. Dos 153 sons coletados, somente 34 compuseram o corpus final deste estudo devido ao tempo limitado para redigir esta pesquisa. Além disso, a qualidade do equipamento de gravação disponível não foi a ideal, resultando em alguns sons que não ficaram claros o suficiente para uma análise acústica detalhada. Os demais dados, que não foram incluídos nesta análise, poderão ser considerados em uma futura pesquisa, quando houver mais tempo e recursos para uma investigação mais aprofundada.

### 5.4 Sugestões de pesquisas futuras

Como sugerido por De Souza (2021) e Alves (2009), é importante conduzir investigações semelhantes a esta em diferentes contextos, ampliando a compreensão sobre a consciência fonológica em falantes brasileiros, já que a bibliografia do tema é bem escassa.

Futuras pesquisas poderiam examinar a consciência fonológica em comparação entre a língua materna e uma língua adicional. Essa linha de investigação poderia revelar como a interferência da língua materna afeta a percepção e a produção de sons em uma língua estrangeira, além de identificar estratégias eficazes para minimizar essa interferência.

Outro campo promissor para investigação é a “autoconsciência fonológica”, uma área ainda pouco explorada. Seria interessante analisar se professores em formação ou já graduados têm consciência de alofonia e de outros aspectos fonético-fonológicos na própria fala. Estudos dessa natureza poderiam não apenas identificar o nível de autoconsciência desses professores, mas também sugerir estratégias para aprimorá-la, contribuindo para a melhoria do ensino de línguas.

Uma proposta de atividade para pesquisas futuras é o concurso de soletração descrito por Fernandes (2021). Nesse formato, os alunos escutam palavras contendo os alofones [β] e [ð], soletram-nas e, em seguida, as repetem. Esse processo favorece o desenvolvimento da discriminação auditiva dos alofones, permitindo que os alunos

identifiquem e diferenciem os sons ao escutá-los e praticá-los. Além disso, a atividade incentiva a cooperação entre os participantes e o uso de estratégias metacognitivas, como o planejamento e a revisão das respostas. O feedback imediato aumenta a motivação e o engajamento, aspectos que ajudam a aprimorar as habilidades fônicas ao promover uma prática consciente e consistente dos sons da língua.

Por fim, outras áreas de interesse incluem a investigação da eficácia de diferentes métodos pedagógicos na promoção da consciência fonológica, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Também seria relevante explorar como a formação inicial de professores pode ser reformulada para incluir uma abordagem mais prática e explícita da fonologia aplicada, garantindo que os futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios da instrução fonológica.

## Referências

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos Fonéticos-Fonológicos da L2. Em: EDIPUCRS. (Coord.). **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos, e professores de língua inglesa.** Tradução: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. PRAAT: **doing phonetics by computer.** 2024. Disponível em: <https://www.fon.hum.uva.nl/PRAAT/> Acesso em: 2 jun. 2024.

BRANDÃO, T. A. O (no) lugar do componente fônico na formação de professores brasileiros de E/LE. **Revista abehache**, [S. l.], n. 18, p. 182–202, 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/346>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRISOLARA, L. B. La Práctica de la Pronunciación en Cursos de Formación de Profesores de ELE. **Entrepalavras**, v. 12, n. 1, p. 111, 2022.

CANTERO, F.J. Fonética y didáctica de la pronunciación, en Mendoza, A. (coord.): **Didáctica de la lengua la literatura para la educación primaria.** Madrid: Prentice Hall, p. 546 – p. 572, 2003.

\_\_\_\_\_. Adquisición de competencias fônicas, em Yolanda Congosto et al. (eds.): **Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación. Vol. II. Adquisición y aprendizaje de lenguas / Español como lengua extranjera.** Madrid: Arco-Libros. (pp. 29-55), 2014.

DA SILVA, F. S.; DA SILVA, S. M. Consciência fonológica e língua estrangeira: um estudo acerca da aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros. **Letrônica**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 805–821, 2017. DOI: 10.15448/1984-4301.2017.2.26423. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/26423>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DE LOS SANTOS, B. R.; ALVES, B. K. A formação em pronúncia de professores de Espanhol como Língua Adicional: Uma proposta didática. **Revista X**, v. 17, n. 3, p. 968-1001, 2022.

DE SOUZA, H. K. **Consciência fonológica.** [s.l.] Editora da Abralín, 2021.





FERNANDES, L. H. P. O uso do concurso de soletração para o ensino lúdico da pronúncia em E/LE. **Revista abehache**, [S. l.], n. 18, p. 221–238, 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/340>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FRANÇA, C. E. P. M. **A pesquisa-ação entre professores: investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores de Geografia**. 2019. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/136-6-eixo-iii-formacao-de-professores-e-curriculo-integrado?download=699:pesquisa-acao-entre-professores-insercao-e-formacao-docente>. Acesso em: 11 de mai. 2024.

FORVO. **O guia de pronúncias em espanhol**. Disponível em: <https://pt.forvo.com/languages/es/>. Acesso em: 05 de abril de 2024.

ILLÁN, I. V. La enseñanza de la pronunciación en la clase de E/LE. **I CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ASIA-PACÍFICO (CE/LEAP)**. Universidad de Hong Kong, Hong Kong, 2009.

LAHOZ, J. M. et al. **Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español**. Madrid: Editorial Edinumen, 2012.

MACHUCA AYUSO, M. J. **Las obstruyentes no continuas del español: relación entre las categorías fonéticas y fonológicas en el habla espontánea**. Tesis doctoral, Dir. Poch, D., Universidad Autónoma de Barcelona, 1997.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. “Caracterización acústica de las aproximantes espirantes en español”. In: **Estudios de Fonética Experimental**, 22. Pp. 11-35, 2013.

NAVARRO TOMÁS, T. **Manual de pronunciación española**, Madrid. Publicaciones de la revista de filología española, 1918. Disponível em: <https://archive.org/details/manualdepronunci00navauoft>. Acesso em: 1 abr. 2024.

OLIVEIRA, A. M. R. **A pronúncia dos alofones de /b d g/ na produção de professores brasileiros de espanhol LE do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

QUILIS, A. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Gredos (Manuales), 1993.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA & ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología**. Barcelona: Espasa, 2011.

SOLA PRADO, Alicia. **Caracterización acústica de las aproximantes [β, ð, γ] en El habla espontánea del español peninsular**. Tese de doutorado: Universidad Autónoma de Barcelona, 2015.